ENSINO DE LEITURA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE LETRAMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
o percurso de uma pesquisa em andamento.

PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz [1] (UNIOESTE)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, cujo foco principal é o ensino de leitura na escola. Buscando considerar a voz do professor, muitas vezes emudecida pela academia nos estudos que envolvem a escola, a investigação em curso visa refletir acerca do processo de formação de leitores na esfera escolar através da problematização da relação entre as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula e suas trajetórias de letramento. Parte-se do princípio de que o foco na singularidade dessas trajetórias pode revelar elementos importantes para compreender as práticas escolares de letramento, especialmente no tocante ao ensino de leitura, conforme já apontaram Vóvio & Souza (2005). A pesquisa segue os paradigmas da Pesquisa Qualitativa em Educação, desenvolvendo um Estudo de Caso na escola pública estadual da cidade de Cascavel - PR que obteve melhor resultado com as 8$^{as.}$ séries na avaliação de leitura do SAEB no ano de 2005. Para o trabalho de campo utilizou-se dos princípios Pesquisa do tipo Etnográfico. Na investigação das trajetórias de letramento dos professores de Língua Portuguesa da referida escola, os princípios da História Oral fizeram-se necessários. Embora os dados ainda se encontrem em processo de análise, já foi possível observar algumas possíveis intersecções entre as histórias de vida narradas pelos professores entrevistados e a caracterização que assumem as práticas de letramento desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, ensino de língua portuguesa, trajetórias docentes.

1. INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que "a escola que atende às crianças e aos jovens oriundos das classes populares, desprestigiadas e desassistidas pelos poderes constituídos, em todos os sentidos, deve dar-lhes condições reais e concretas de aquisição da habilidade de ler" (SOUZA, 2000, p. 88) este trabalho está especialmente engajado com a problemática da marginalização de grupos que não tem acesso integral à cultura letrada, amplamente disseminada em nossa sociedade. Essa não acessibilidade restringe a participação democrática dos cidadãos, limitando, por conseqüência, o exercício da cidadania (SOARES, 2006).

Nesse sentido, principalmente os resultados de exames nacionais e internacionais de proficiência em leitura (cf. Prova Brasil e PISA) têm acenado a possibilidade de este compromisso escolar não estar sendo cumprido devidamente. A esse respeito, alguns pesquisadores, como Kleiman (2000), são enfáticos: "a incapacidade do aluno de ler e

---

[1] Aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), campus Cascavel - PR. Bolsista CAPES, orientanda de Drª. Aparecida de Jesus Ferreira. E-mail: sleticiamp@gmail.com

escrever um texto coerente, a sua insegurança lingüística, exceto nas ocasiões mais íntimas e informais, após onze anos de escola, transformaram-se no símbolo do fracasso" (p. 9).

Não procurando averiguar a legitimidade deste tipo de colocação, o trabalho de dissertação, cujo recorte ora é apresentado, buscou, antes, compreender alguns dos elementos que se entrecruzam na formação de leitores no contexto de três turmas de três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escola pública da cidade de Cascavel - PR.

Nesse sentido, buscando considerar a voz do professor, muitas vezes emudecida pela academia nos estudos que envolvem a escola (TELLES, 2002, ALMEIDA, 2005), o trabalho de pesquisa em andamento tem por objetivo principal refletir acerca do processo de formação de leitores na esfera escolar através da problematização da relação entre as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula e suas trajetórias de letramento, enfocando, especialmente, suas trajetórias de letramento, no que se refere à leitura. Entretanto, cumpre esclarecer, no presente recorte apresento apenas alguns dos dados coletados. A fim de compreender o lugar dado à leitura no bojo do ensino de Língua Portuguesa, busco por intersecções entre as práticas de letramento realizadas pelas docentes participantes desta investigação e alguns dos dados referentes às trajetórias de letramento das docentes participantes. Assim sendo, neste artigo, apresentarei apenas as histórias de leitura vivenciadas pelas docentes da pesquisa no contexto escolar. De uma forma geral, a pesquisa parte do princípio de que o foco na singularidade dessas trajetórias pode revelar elementos importantes para compreender as práticas escolares de letramento, especialmente no tocante ao ensino da leitura.

Para tanto, seguindo os paradigmas da Pesquisa Qualitativa em Educação, pretende-se desenvolver um Estudo de Caso na escola pública estadual da cidade de Cascavel - PR, escolhida, a princípio, por ter obtido melhor resultado com as 8as. séries na avaliação de leitura do SAEB no ano de 2005. Cumpre registrar, além do mais, que conjugarão esta investigação alguns subsídios da Pesquisa do tipo Etnográfico e da História Oral.

Nos tópicos seguintes apresento os principais pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram esta investigação - ainda em curso - bem como alguns dos resultados já obtidos (aqueles referentes ao escopo geral das aulas de Língua Portuguesa naquela instituição bem como as histórias de leitura vivenciadas pelas participantes desta pesquisa no contexto escolar) e algumas análises preliminares.

2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Nesta seção exponho as premissas teóricas que nortearam este trabalho de pesquisa. Inicio objetivando defender que a leitura é um caminho viável de acesso à cultura letrada, para, em seguida, tentar evidenciar a necessidade de a escola, dado o seu papel de agência de letramento, buscar garantir este acesso a todos os seus membros. Entretanto, dada a constatação do não sucesso escolar nesta empreitada, analiso as principais concepções de leitura recorrentes na atualidade, apontando as principais limitações decorrentes de cada uma. Considerando os pressupostos que já terão sido defendidos, no sub-tópico subseqüente procuro contextualizar o papel do professor na busca da garantia do referido acesso, para, na última seção, levantar algumas limitações e possibilidades desse agenciamento, dada a circunscrição proveniente das trajetórias de vida desse grupo profissional.

2.1 A LEITURA E O ACESSO À CULTURA LETRADA: UM CAMINHO POSSÍVEL

A onipresença da escrita nas sociedades modernas – tecnologizadas e industrializadas é fato inegável (KLEIMAN, 1995, p. 7). Por essa razão, Tfouni (1995, p. 23) defende que, dada a inserção da escrita nessas sociedades, seria um equívoco supor que algum de seus membros, tendo ou não sido alfabetizado, não faça parte, em alguma medida, da cultura letrada a ponto de poder ser caracterizado como “iletrado”. Entretanto, apesar da inegável submissão de todos os indivíduos de uma sociedade letrada à sua cultura escrita, o acesso integral a essa cultura, a todos os seus bens, não tem sido igualmente distribuído entre os mesmos em nosso país (RIBEIRO *et. al*., 2002, p. 68).

Diante disso, embora valha a ressalva feita por Ribeiro de que “o benefício que o letramento supostamente encerra não pode ser simplesmente admitido como dado, sem que com isso se incorra na devida transposição de valores particulares de certos grupos para o conjunto da sociedade.” (2005, p. 21), compartilha-se, neste trabalho, da compreensão assumida por Rocco (1994) de que “uma sociedade que domine a leitura e a escrita tem conseqüentemente o dever de estender e garantir politicamente o domínio de tais atividades a todos os seus cidadãos” (p. 40).

Conseqüentemente, nesse contexto, o domínio da leitura, entendida como prática social de letramento – “conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para se realizarem” (SILVA, 2005, p.145), se instaura como “um tipo de atividade integradora e imprescindível à vida social” (ROCCO, 2002, p. 39), a qual funciona, segundo Souza (2000, p. 5), como um passaporte para o mundo letrado e para o acesso aos bens culturais.

Além da possibilidade de oferecer maior acesso à cultura letrada, a importância da leitura se encerra, sobretudo, por ser uma das formas de se potencializar no cidadão a capacidade para lidar com as estruturas de poder da sociedade, um caminho para o exercício da cidadania (KLEIMAN, 1995, p. 8; SOARES, 2006, p. 59). Entendendo que coaduna com esta possibilidade, a concepção de leitura aqui adotada é a aquela que se relaciona coma concepção interacionista de linguagem, o que implica dizer que todo o processo de aquisição e uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social (MACHADO, 2002, p. 33) e que a língua é vista enquanto ação entre os homens (KOCH, 2000, p. 9). Essa concepção considera a interação social como necessária para a construção do conhecimento (MACHADO, 2002, p. 33). Maiores detalhes acerca da perspectiva de leitura adotada por este trabalho serão explicitados na seção 2.3 a seguir.

Dada a já referida importância da leitura na sociedade contemporânea, na seção seguinte apresento e discuto algumas pesquisas que relacionam o ensino da leitura à escola visando situar, no entender desta pesquisa, o papel da escola no acesso à cultura letrada.

2.2 AS RELAÇÕES ENTRE LEITURA E ESCOLA: ALGUMAS PESQUISAS

Em pesquisa intitulada *Como o leitor se torna leitor*, Souza (2000) aponta que a investigação na área da leitura deve contemplar a relação que se estabelece entre o sujeito-leitor e a leitura nos meios familiar, social e escolar. Isso se deve ao fato, de acordo com Galvão (2004), em análise dos dados do INAF[2], de que juntamente com a escola, "diversas outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior freqüência e propriedade a leitura e a escrita: o trabalho, o sindicato, o partido, a igreja, a biblioteca do bairro, a associação, o clube..." (p. 150). De uma forma geral, são várias as pesquisas[3] que apontam para uma não unidirecionalidade do processo de formação de leitores, conforme já havia acenado Kleiman (2004a) em 1989, na primeira edição da obra *Leitura, ensino e pesquisa*. Entretanto, se, de acordo com o mencionado anteriormente, é direito de todos os indivíduos de uma sociedade o acesso integral a seu acervo cultural, a questão da responsabilidade pelo planejamento formal, pela implementação e realização de tal tarefa parece se evidenciar. Afinal, quem teria tal responsabilidade?

---

[2] O INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) foi criado em 2001 como resultado de pesquisa quantitativa com jovens e adultos brasileiros feita pelo IBOPE através do Instituto Paulo Montenegro. Segundo Ribeiro (2004) , tais pesquisas continuam sendo realizadas anualmente.

[3] (Cf. Kleiman, 1995; Guedes-Pinto, 2002; Galvão, 2004; Ribeiro, 2004; Vóvio &Souza, 2005)

A esse respeito, Rocco (1994, p. 40), defende que seria da escola tal incumbência. Galvão (2004) pontua que, “a escola, pelo menos nas últimas décadas, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita” (p. 149-150), afinal, a leitura é a mediadora do conhecimento (RIBEIRO, 2000, *apud* SOUZA, 2003), e a escola é o espaço do conhecimento por excelência. A instituição escolar, destarte, embora não tenha responsabilidade exclusiva com a questão, não pode subestimar seu papel, especialmente no contexto de nossa sociedade atual.

Contudo, o sistema educacional tem mostrado deficiências na tarefa de tornar os sujeitos alunos plenamente letrados (KLEIMAN, 1995, p. 47; MATENCIO, 2000, p. 21), especialmente em relação às camadas mais populares, aponta Soares (2002, p. 6). O problema estaria relacionado à limitação das práticas de letramento nela desenvolvidas. Segundo Souza (2003, p. 86), a escola faz de suas práticas com relação ao ler e escrever uma percepção desligada do âmbito social, a ponto de surgir o que se passou a chamar “letramento escolar”. A leitura, nesse contexto, completa Souza (*op. cit.*), fica presa a um conceito nem sempre condizente com as práticas sociais fora dessa instituição. Com essa característica, este tipo de prática “tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.” (SOARES, 2002, p. 6). Nessa perspectiva, a limitação da escola se deve aos “pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47). Ou seja, as práticas inadequadas, pela conseqüência que trazem, têm origem, de acordo com esta pesquisadora, em “concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem.” (KLEIMAN, 2004b, p. 16).

Tendo em vista a responsabilidade quanto ao acervo cultural de sua sociedade, o que parece estar faltando à escola é uma concepção de linguagem que englobe a compreensão de que o que é típico do discurso é a sua natureza social (MOITA LOPES, 1998, p. 305). Em vista disso e considerando que à toda prática subjaz(em) alguma(s) concepção teórica(s) (GERALDI, 1984, p. 42) exponho, no tópico a seguir, as concepções de leitura que mais comumente circulam no meio acadêmico e, em decorrência, na formação de professores de Língua Portuguesa, no intuito de, posteriormente, relacioná-las às práticas observadas em sala de aula das professoras participantes desta pesquisa.

2.3 ESTUDOS DA LINGUAGEM E CONCEPÇÕES DE LEITURA

De acordo com Matencio (2000, p. 68), os estudos da linguagem passaram por transformações que os caracterizaram, de forma genérica, a partir da formação de três grupos distintos, conforme a concepção sobre a linguagem humana que defendem. Estes estudos,

segundo a autora, “foram de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção da linguagem como interação” (MATENCIO, 2000, p. 68). Nesse percurso, obviamente, foram distintas as concepções acerca do texto e da leitura decorrentes das perspectivas desses grupos. As principais delas serão apresentadas a seguir.

Segundo Koch (2000, p. 9), os estudos do primeiro grupo entendem que a linguagem é o meio pelo qual o homem representa o mundo para si. A função da língua, nessa perspectiva, é “representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2000, p. 9). Discorrendo a respeito, Geraldi (1984) aponta que, sob essa ótica, é possível afirmar que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 43).

A concepção de leitura decorrente dessa perspectiva é aquela cujo foco está no autor. Nesse panorama, ler implica numa “atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente.” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10).

O segundo grupo corresponde à corrente estruturalista da linguagem e está ligada à teoria da comunicação (GERALDI, 1984, p. 43). A língua, desse ângulo, é vista como instrumento de comunicação, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (*op. cit.*), através do qual “um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (KOCH, 2000, p. 9). Essa é, segundo Kleiman (2004b), a concepção mais presente no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A leitura, para esse grupo, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’.” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). As palavras teriam seus significados intrínsecos e não dependentes do contexto de produção e interação. O ato de ler é, portanto, mera decodificação. Neste caso, o processo de significação estaria marcado pela passividade. O leitor, de acordo com Striquer (2007), apenas extrairia significado do texto, uma vez que aquele estaria subjacente a este.

Nessa perspectiva, o texto seria visto como a união crescente e linear de unidades menores: “palavras, frases, parágrafos, etc.” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30, *apud* STRIQUER, 2007, p. 39) e na leitura do mesmo nada poderia ser subjugado, uma vez que cada palavra teria sua importância.

Essa concepção de leitura mostra-se, além do mais, autoritária, principalmente por que considera como possível apenas uma leitura do texto, geralmente, nas atividades escolares, aquela proposta pelo livro didático e/ou pelo professor (KLEIMAN, 2004b, p. 23).

De forma diferente, há o grupo, com o qual se identifica este trabalho, que parte da perspectiva de que os sujeitos são "atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores." (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11). A língua é vista, por este grupo, como "um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso" (MARCUSCHI, 1996, p. 71). Assim, mais do que servir de meio para a transmissão de informações de um emissor a um receptor, está é "um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala." (GERALDI, 1984, p. 43). Partindo dessa concepção de língua, advoga Marcuschi (1996), notamos que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente em nossas produções orais ou escritas. Nesse sentido, os textos estão sempre contextualizados, sejam eles escritos ou falados, de forma que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor (*op. cit*.).

Na visão acenada, "tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros" (KLEIMAN, 2004b, p. 23). O sentido do texto, então, é, de acordo com Koch & Elias (2006, p. 11), construído na interação entre este e os sujeitos, não sendo algo que preexista a essa interação.

A concepção de leitura assumida por esta perspectiva, chamada de interacionista, é aquela em que o ato de ler é visto como um ato social em que leitor e autor interagem movidos por necessidades e objetivos socialmente definidos, "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11). Assim sendo, conforme aponta Kleiman (2004b, p. 23), "a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido", uma vez que o mesmo tem "seus conhecimentos, suas experiências, as quais interagem com o texto, que é marcado por pistas deixadas pelo autor no momento da produção." (STRIQUER, 2007, p. 40). Não há, dessa forma, sentido único para o texto, ou, num sentido absoluto, leituras autorizadas; há, sim, leituras mais adequadas e menos adequadas, dependendo dos objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2004b), ou seja, o texto não vale por si só, como pressupunham os estruturalistas, ele se constitui na interação: depende tanto do autor, quanto do leitor.

Considerando não só a concepção de leitura aqui assumida, mas também a visão de que a leitura é um meio válido e seguro de acesso às formas legitimadas da cultura letrada e

sendo a escola - dadas as configurações de nossa sociedade e o compromisso que esta assume com o conhecimento sistematizado - talvez a mais importante agência de letramento da atualidade (cf. tópico 2.2), parece relevante, como passo seguinte, passar à discussão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa diante deste contexto.

2.4 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES

Juntamente com outros trabalhos da área dos estudos da leitura (MATENCIO, 2000; SOUZA, 2000; KLEIMAN, 2004a, 2004b; SILVA, 2004; MARTINS, 2006), este trabalho entende que, para se formar leitores, a mediação de outros leitores, mais experientes e conhecedores de aspectos envolvidos no ato de ler, é fundamental. Nesse panorama, a conclusão do trabalho de Silva (2000, p. 93) é categórica: apenas leitores formam leitores.

Sob essa ótica, a necessidade de o professor de Língua Portuguesa ser um leitor parece evidente. Leitor, não apenas, mas também, no sentido de gostar de ler. Sobretudo, no sentido de ter um repertório variado de leituras, e, mais ainda, conhecer os aspectos cognitivos e sociais envolvidos nesse ato (KLEIMAN, 2004b). O presente trabalho reconhece essa necessidade, entretanto, sendo coerente com a postura inicialmente assumida, não se limitará a buscar caracterizar o professor como leitor ou não-leitor.

A esse respeito, embora haja trabalhos que apontem que não há, entre o professor e o livro, um contato "íntimo e rotineiro" (RÖSING, 2001, p. 16), prefere-se não partir dessa premissa. Assim como Vóvio & Souza (2005), acredita-se, ao se estudar qualquer grupo social, mais do que nomeá-lo enquanto grupo e atribuir-lhe características pré-definidas, "é preciso investigar as possibilidades que se usufruíram, as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social" (p. 46). Esse cuidado se justifica na crença de que:

> [...] as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência. (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 44)

Diretamente relacionada à necessidade de o professor ser leitor, é salutar, para este trabalho, a concepção de que o letramento escolar bem sucedido está dependentemente relacionado à "capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-

escolares de letramento constituídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento" (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10). Assim sendo, e considerando o exposto acima, parece relevante colocar que esse conhecimento parece estar limitado às experiências vividas por esse professor em sua trajetória de letramento, nas várias agências que nela se entrecruzam e a configuram (RIBEIRO, 2005, p. 27).

Assim sendo, visando os objetivos já citados, este trabalho compromete-se, pautando-se nas autoras supracitadas, em buscar nos elementos constituintes das trajetórias desses professores como usuários da escrita (enquanto leitores), fatores que podem colaborar com a compreensão de suas ações em sala de aula, referentes ao ensino da leitura.

Partindo as premissas teóricas delineadas acima, no tópico a seguir exponho os princípios e procedimentos metodológicos que guiaram esta investigação.

3. PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico discorro sobre as opções metodológicas no que se refere, primeiramente, aos princípios teóricos das abordagens metodológicas utilizadas – Etnografia na sala de aula e História Oral, para, na seqüência, esclarecer os procedimentos referentes à escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes da investigação.

3.1 ETNOGRAFIA NA SALA DE AULA

O olhar voltado para as práticas de letramento escolar, dentro do paradigma da Pesquisa Qualitativa, exige um contato mais extenso e próximo entre o pesquisador e o campo de pesquisa (ERICKSON, 1989, p. 247). Por esta razão, os procedimentos e instrumentos da Etnografia se mostraram coerentes aos propósitos e princípios deste estudo.

De acordo com André (1997), o interesse dos pesquisadores educacionais pela Etnografia surgiu no final dos anos 70, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Até então os estudos eram orientados pelos princípios da psicologia comportamental, que segmentavam os comportamentos em unidades mensuráveis - categorias pré-existentes à investigação - impondo "limites em algo que é contínuo" (ANDRÉ, 1997, p. 47), resultando em uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria. Os estudos etnográficos, advindos da Antropologia, foram a alternativa encontrada para superar os problemas enfrentados. Entretanto, o que se tem feito em educação não corresponde exatamente ao que seria chamado de etnografia sob a ótica da Antropologia. As pesquisas em educação realizadas sob esta influência, adquiriram características específicas, por tratarem de objeto de estudo distinto, sem, contudo, perderem de vista seus

pressupostos básicos, de forma geral. Por esta razão, em educação, convencionou-se titular este tipo de investigação não de pesquisa etnográfica, mas de pesquisa do *tipo etnográfico*, ou de *cunho etnográfico*, que é a que, conforme já dito, pretendeu-se desenvolver neste trabalho de investigação.

O que se busca, na abordagem etnográfica, é compreender e descrever uma situação, revelar seus múltiplos significados (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 1995). Caracterizada por ser um micro-ambiente complexo, cujas interações ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural, a sala de aula é um "autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola" (RAJAGOPALAN, *apud* RAJAGOPALAN 2003, p. 105). Dada esta caracterização, esta carece de ser estudada, e a abordagem que se convencionou chamar de etnografia na sala de aula (MOITA LOPES, 1996), parece ter fornecido subsídios relevantes para a investigação neste contexto.

Segundo André (1997), se além dos cuidados metodológicos e com os princípios da etnografia, forem tomados cuidados de ordem ética e de valor, relativos aos sujeitos ou aos grupos investigados, a pesquisa do tipo etnográfico, muito utilizada na esfera da educação, pode revelar "aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina da sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar" (*op. cit.*, p. 5), contribuindo para a compreensão do processo de ensinar/aprender línguas, no que está envolvida a presente pesquisa.

Contudo, o trabalho de cunho etnográfico, embora se preocupe com as significações que têm as ações e os eventos para as pessoas e os grupos estudados (ANDRÉ, 1995, p. 19), não abarca a trajetória vivida pelos mesmos. A não preocupação com o caráter histórico dos fenômenos estudados é, inclusive, uma das críticas que se faz a este tipo de investigação (GIL, 1999, p. 33). Objetivando cobrir esta lacuna, tendo em vista a premissa já mencionada de que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu percurso de vida possibilita melhores condições de compreensão de suas atitudes e práticas em sala de aula (cf. introdução), foram adotados os pressupostos e procedimentos da História Oral a fim de - numa soma de esforços e perspectivas - melhor compreender a problemática em questão. Objetivando explicitar os pressupostos e procedimentos que a partir dessa perspectiva foram adotados, trago à tona, na seção seguinte, as premissas básicas da História Oral.

3.2 HISTÓRIA ORAL

As várias modalidades de estudos com indivíduos, também conhecidas como Pesquisas Biográficas, ou Pesquisas de Histórias de Vida (BUENO, 2002, ROBERTS, 2002, ALBERTI, 2005), dentre elas a História Oral, têm sido usadas, especialmente, no intuito de "entender o indivíduo em meio ao contexto social" (ROBERTS, 2002, p. 3), de dar "acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal, das rupturas que normalmente escapam às estatísticas" (FONTOURA, 1995, p. 179). Desta maneira, os estudos sob a perspectiva da Pesquisa Biográfica se apóiam na premissa de que os sujeitos são criadores de significado, os quais formam a base de suas vidas: "os indivíduos atuam de acordo com os significados a partir dos quais eles extraem sentido da existência social" (ROBERTS, 2002, p. 6).

Entretanto, Ferraroti (1988, *apud* BUENO, 2002, p. 19), que trabalha com a perspectiva da Pesquisa (Auto)Biográfica, adverte que a relação entre a história social e a história individual não é linear nem é constituída a partir de um determinismo mecânico, visto que o sujeito tem papel ativo no processo de apropriação do mundo social. A esse respeito, Berger e Luckmann (1985) colocam que nos tornamos o que somos, ao menos em grande parte, através dos processos de socialização aos quais somos expostos desde o nascimento. Através destes processos nos são apresentados "filtros" da realidade que nos permitem a internalização dos papéis e atitudes dos outros significativos[4], tornando-os nossos, caracterizando nossa maneira de ser e de agir. A esse propósito, cumpre esclarecer que a visão de sujeito adotada por este trabalho se ancora na perspectiva destes autores, especialmente a registrada no trabalho *A construção Social da Realidade* (1985). Este trabalho será a base principal para a análise das estórias coletadas.

Nesses termos, esse trabalho procura, em primeiro lugar, "desenvolver um olhar sensível às vivências do professor" (GUEDES-PINTO *et. al.*, 2005, p. 68), para, em decorrência, buscar oferecer algum elemento que possa subsidiar programas de formação inicial e/ou continuada, na medida em que estes "situem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida" (NÓVOA, 1999, p. 18).

Uma vez apresentados, de uma forma geral, os paradigmas teóricos que fundamentaram esta investigação, passo agora a esclarecer algumas questões referentes à coleta de dados.

---

[4] Os "outros significativos", de acordo com Berger & Luckmann (1985), são as pessoas mais próximas da criança e que desenvolvem laços afetivos significativos com a mesma.

3.3 O CAMPO DE PESQUISA

Uma vez delimitado o tema: o ensino da leitura na escola, a escolha do campo de pesquisa deu-se, a princípio, pelo desempenho que a escola havia demonstrado no último Prova Brasil[5] que havia sido realizado até os primeiros contados com a instituição, acontecidos após meados de 2006. Acreditava-se, naquele momento, que os resultados obtidos com os alunos da oitava série da escola em questão fossem destoantes dos resultados apresentados pelas demais instituições públicas de ensino da cidade[6]. Entretanto, o aprofundamento na bibliografia interessada por este tipo de exame, e também um olhar mais atento aos dados numéricos, revelaram serem pouco significativas as diferenças entre o desempenho apresentado pelas escolas públicas de Cascavel – PR, no que se refere aos resultados com as oitavas séries do Ensino Fundamental. Todavia, tal constatação não reorientou completamente os objetivos da pesquisa. De qualquer forma, pesquisa-se um espaço específico de educação, uma instituição com características e elementos próprios que merecem, por si só, serem investigados.

3.4 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes desta investigação deu-se, primordialmente, em função do tema da pesquisa e da configuração do tipo de investigação proposta: um estudo de caso. Pretendia-se acompanhar todos os professores de Língua Portuguesa da instituição, a fim de traçar um panorama mais completo de como o ensino de língua materna tem colaborado para a formação de leitores naquela instituição. Entretanto, especialmente a incompatibilidade entre os horários da investigadora e de vários dos professores do Ensino Médio da escola delimitou o recorte do estudo para o Ensino Fundamental. A verificação da ausência no cenário brasileiro de pesquisa deste caráter e com o mesmo tipo de público reforçou a opção. Assim sendo, os sujeitos participantes da pesquisa são as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da referida escola pública.

Contudo, cabe esclarecer que, das cinco professoras da instituição que atuam neste nível de ensino, foi possível contar com a participação de apenas três. A não-participação de duas dessas educadoras deu-se por razões diferentes. Uma delas teve de ter sua participação excluída, mesmo tendo gentilmente aceitado envolver-se na pesquisa, por seus horários de

---

[5] Avaliação que envolve prova de leitura feita bianualmente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em toda a rede pública de ensino, desde os anos noventa, envolvendo alunos concluintes do final do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Os resultados acima referidos são os da prova realizada em 2005 e apresentados ao público entre o segundo e terceiro bimestres de 2006.

[6] Os alunos da oitava série desta escola ficaram em primeiro lugar na cidade no ranking organizado pelo SAEB e fornecido mediante solicitação verbal da pesquisadora via telefone.

aulas serem concomitantes aos das outras professoras, impossibilitando, assim, o trabalho de observação em sala de aula. Em função da concomitância, ao invés desta, outra participação poderia ter sido eliminada, contudo, desta vez, optou-se por esta exclusão por conta do menor número de turmas de que a professora dispunha, bem como o menor tempo de atuação da mesma naquela instituição.

A outra profissional não pôde fazer parte do quadro de participantes desta pesquisa, visto que esteve em licença médica, ausentando-se da escola por período relativamente longo, o que inviabilizou nosso contato até o final do mês de abril de 2007. Durante esse espaço de tempo, impassível de previsão, houve mais de uma substituta para esta professora. Assim, como não era possível prever o período de tempo que a mesma permaneceria ausente e, portanto, o tempo que durariam as substituições, optou-se por não envolver os profissionais substitutos no trabalho de pesquisa.

Assim sendo, participaram desta investigação as professoras de Língua Portuguesa: Clair[7], docente que trabalha com todas as sextas séries da instituição, Eliane, atuante nas sétimas séries e Elzira, profissional responsável pelo ensino de língua materna nas 8as séries da escola. As três docentes tiveram uma de suas turmas observadas durante o período março a maio de 2007. A escolha das turmas deu-se, exclusivamente, em função do quadro de horários de aulas dessas profissionais.

Uma vez brevemente expostos os principais princípios teóricos e metodológicos que nortearam esta investigação, na seqüência apresento e analiso dados referentes às aulas observadas, bem como parte das trajetórias de letramento das participantes desta pesquisa.

4. AS PRÁTICAS DOCENTES DE LETRAMENTO

Trazendo tona as práticas de letramento das três turmas observadas, através do traçado de um panorama geral do que foi presenciado no período investigado, neste tópico, viso compreender que lugar é dado à leitura no bojo do ensino de Língua Portuguesa da escola visitada.

4.1 O LUGAR DA LEITURA NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme o referido anteriormente, o período de observações em sala de aula ocorreu entre os meses de março a maio de 2007, foi observada uma turma de Ensino Fundamental[8] de cada professora participante, cuja lotação varia de 32 a 38 alunos. Cada turma conta com 4

[7] Nomes fictícios
[8] Nesta escola, há oferta deste nível de ensino apenas para o período vespertino.

horas-aula semanais de Língua Portuguesa e foram observadas cerca de 40 horas-aulas de cada grupo, com exceção da 7ª série[9].

Durante este período, embora as várias práticas de letramento observadas nas três turmas pudessem ser vistas a partir de sua heterogeneidade, foi possível perceber algumas similaridades entre as mesmas, o que justificaria seu agrupamento em três categorias, a saber: *estudo gramatical*, *estudo de textos* e *produção de textos*. Além da justificativa de que estas práticas possam diferenciar-se por conta de sua natureza, especialmente a evidente divisão dada às mesmas na sua execução configurou o agrupamento que apresento. Deste modo, este agrupamento representa, de acordo com as observações, a organização geral dada às aulas pelas três docentes. Inclusive a ordem em que as disponho (1- estudo gramatical; 2- estudo de textos; 3- produção de textos) relaciona-se com a configuração observada. A mesma parece refletir a ordem de importância dada às mesmas, o que foi observado através da freqüência com que se fizeram presentes e também das significações reveladas tanto nas entrevistas, quanto nos questionários[10].

Anteriormente às demais análises, cumpre registrar outro esclarecimento. Embora a leitura faça parte de todas as práticas agrupadas e relacionadas abaixo - tendo em vista o que já se discutiu a respeito das relações entre a leitura e o acesso ao conhecimento o conceito de leitura que norteará as reflexões a seguir terá seu sentido restrito. Partindo da perspectiva interacionista já discutida, será entendido como ensino de leitura, nessas análises, apenas o contato com o texto escrito que tenha sido explicitamente destinado, seja pela professora, seja pelo livro didático, a algum fim pedagógico e, para tanto, tenha sido considerado, em alguma medida, a partir de seu processo de interação. Para esclarecer tal restrição, recorro a um exemplo. Nas aulas observadas, foram vários os momentos em que foi solicitado aos alunos que realizassem exercícios metalingüísticos baseados em estruturas gramaticais (constantes no livro didático e/ou transcritos na lousa). Este tipo de atividade, embora envolva contato com a escrita e possa constituir textos genuínos, não será considerado, na presente análise, como leitura. Isso porque, mesmo podendo ser visto como parte de um processo dialógico de interação[11], este material impresso não foi utilizado em sala de aula, nos casos observados, em consideração a este processo. O texto escrito, nestes casos, parece ter servido apenas como

---

[9] Esta turma foi observada durante um período menor em função da licença médica de 45 dias concedida à professora participante regente deste grupo.

[10] Nas análises que se seguem apresentarei algumas falas das participantes que pretendem evidenciar esta asserção.

[11] Há um autor que objetiva atingir determinados fins com seu texto e um interlocutor a quem o autor se dirige

pretexto para o treino de habilidades que não estão necessariamente relacionadas ao ensino da leitura (KLEIMAN, 2004b).

Tendo em vista esta ressalva, apresento a seguir um quadro sinóptico que pretende resumir as práticas de letramento realizadas pelas três professoras participantes desta pesquisa[12], durante o período de observações. Na seqüência analiso o lugar dado à leitura em meio a estas práticas. Faço, antes, outro registro: as vozes tanto das docentes, quanto dos discentes estão dispostas a partir de recuo e em itálico para que seja possível a diferenciação entre essas e as vozes dos(as) autores(as) que embasam este trabalho.

LEGENDA P.= Professora/ A.= Alunos(as)/ L.D.= Livro Didático/ CLP= Caderno de Língua Portuguesa/ CC= Caderno de Caligrafia	
GRUPO 01 – ESTUDO GRAMATICAL	
Práticas de letramento	**Estratégias/ Encaminhamentos**
Exposição oral de conteúdos gramaticais	P. explica oralmente aos alunos conteúdos gramaticais previstos pelo cronograma do LD.
Cópia de questões gramaticais.	P. solicita que alunos transcrevam em seus CLP atividades escritas constantes no LD ou transcritas na lousa .
Exercícios metalingüísticos	P. solicita que A. respondam por escrito atividades gramaticais constantes no LD e/ou transcritas na lousa. A. realizam, individualmente, o solicitado.
Correção das questões	A. lêem em voz alta enunciados e/ou suas respostas; P. fornece oralmente ou transcreve na lousa “respostas corretas”.
Avaliação formal escrita de conteúdo gramatical	P. distribui aos A. folhas xerocadas com questões gramaticais. A, individualmente, respondem às questões do impresso.
Correção da avaliação	P. entrega aos A. suas avaliações já com anotações. Cada enunciado é lido por um(a) aluno(a) e as respostas “corretas” são fornecidas oralmente e/ou transcritas na lousa por P..
GRUPO 2 – ESTUDO DE TEXTOS	
Práticas de letramento	**Estratégias/ Encaminhamentos**
Leitura de textos impressos (constantes no LD ou trazidos por P. em folhas avulsas ou ainda transcritos na lousa)	- P. solicita leitura silenciosa e individual de texto; - P. lê em voz alta para alunos; - Alunos, apontados por P, lêem em voz alta trecho do texto.
Resposta a questões referentes aos impressos constantes ou no LD, ou em folhas avulsas ou ainda transcritas na lousa.	P. solicita que alunos copiem questões e as respondam ou apenas respondam-nas por escrito. A. executam atividade individualmente.
Comentários sobre texto	- P. tece comentários antes e/ou depois das questões escritas que o seguem. A., em geral, apenas ouvem.
Aula de leitura na	Durante o período de uma hora-aula, P. e A. vão à biblioteca

[12] O agrupamento dessas práticas justifica-se na configuração deste trabalho como um Estudo de Caso.

biblioteca	realizar as leituras que desejarem.
Troca/empréstimo de livros na biblioteca da escola	Concomitante às demais atividades, grupos de 4/5 A. vão à biblioteca para emprestar ou renovar o empréstimo de livros. P. permanece em sala com os demais.
Prova de leitura	- P. distribui folha xerocada com texto(s) escrito(s) seguido(s) de questões referentes ao(s) mesmo(s). A. realizam atividade individualmente. - P. questiona A., por escrito ou oralmente, sobre as leituras realizadas até então.
Correção da avaliação (quando feita a partir de texto	P. transcreve respostas "corretas" no quadro. A. devem, individualmente, conferir as respostas do quadro com as suas e fazer as cabíveis "correções".
Ditado de texto	P. dita texto para alunos copiarem em seus CLP ou CC.
GRUPO 3 – PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Práticas de letramento	**Estratégias/ Encaminhamentos**
Produção de textos	P. transcreve proposta de produção na lousa ou solicita que alunos sigam proposta constante no LD. A. devem, em casa ou em sala de aula, produzir seu texto de acordo com as orientações dadas.
Exposição oral sobre aspectos grafo-visuais da produção escrita.	P. transcreve na lousa normas de configuração gráfica do texto como distância entre as margens, espaço para início de parágrafos, localização do título, etc.
"Passagem a limpo" das produções	P. devolve produções aos A. os quais devem "passar a limpo" seus textos.

Primeiramente, não obstante ao quadro acima, o fato de a maior parte das aulas ter sido destinada ao estudo gramatical, parece revelar que Gramática Normativa, para estas professoras, tem grande relevância dentro da disciplina que lecionam. Além do enfoque no estudo de estruturas gramaticais isoladas que esteve presente na maior parte das aulas presenciadas, as observações revelaram que este direcionamento parece ser ainda mais intenso. Grande parte dos momentos das aulas em que se teve contato com o texto escrito, este objetivava introduzir alguma norma ou conceito gramatical. Por conta dos objetivos e limites deste artigo esta questão não será aqui discutida. Desse modo, essa constatação, por si só considerada, poderia ser evidência de que a leitura ocupa lugar secundário nessas aulas.

Contudo, as significações dadas por estas profissionais às atividades por elas desenvolvidas, parecem reforçar essa evidência. No sub-tópico 2.3 da segunda seção deste artigo, expus algumas das características que estariam relacionadas à perspectiva estruturalista da linguagem, entre as quais a definição de língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e tem por característica a linearidade (cf. sub-tópico 2.3). Esse tipo de entendimento acerca da língua, conforme o discutido, privilegia o estudo das estruturas gramaticais como forma de garantia de acesso á Norma Culta. Nesse sentido, relega, portanto,

a leitura a um plano secundário. Esta parece ter sido a concepção revelada por Clair, por exemplo, através do questionário aplicado. Para ela, no ensino da língua,

> [...] *é necessário estudar sua estrutura, classificações.*
> (Clair, QUESTIONÁRIO)

O estudo da Gramática Normativa teria a função de

> [...] *explicar a língua, as palavras, as frases; dizer o que é cada coisa*.
> (Clair, QUESTIONÁRIO).

Seria por meio dela que falaríamos

> [...] *melhor e mais corretamente.*
> (Clair, DIÁRIO DE CAMPO).

As demais professoras, quando questionadas sobre o papel da Gramática Normativa no escopo do ensino de Língua Portuguesa, ofereceram respostas que, embora menos evidentemente, também parecem transparecer a mesma concepção. A professora participante regente das 8as. séries, por exemplo, acredita que este tipo de gramática tem a função de fazer com que

> [...] *o aluno compreenda a origem da linguagem formal*
> (Elzira, QUESTIONÁRIO).

Já a docente responsável pela 7ª série visitada, vê esta gramática como um *suporte* o qual traz

> [...] *as normas que regem a Língua Portuguesa enquanto norma culta padrão da linguagem.*
> (Eliane, QUESTIONÁRIO).

Nessas palavras, estas professoras deixariam entrever que reconhecem a existência de mais de uma variedade lingüística e a necessidade de oferecer aos seus alunos acesso às formas valorizadas da língua - compromisso ligado a uma concepção de língua que a vê vinculada ao seu contexto sócio-cultural (conforme sugerido na segunda seção deste trabalho). Entretanto, em sala de aula, a freqüente utilização de exercícios metalingüísticos baseados em estruturas gramaticais isoladas, como pode ser observado no quadro acima,

sugere uma prática de ensino que desconsidera a relação linguagem-sociedade: a língua, sob esse enfoque, seria um "conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações" (KLEIMAN, 2004b, p. 17).

Essa caracterização geral de ensino não é, muito provavelmente, privilégio da escola investigada. O tipo de concepção que a embasa, conforme mencionado no sub-tópico 1.5 do Capítulo 1, marca forte presença no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. De acordo com Possenti (1999, p. 64), a Gramática Normativa, que está ligada à perspectiva de linguagem estruturalista (a qual entende a gramática como um conjunto de regras que *devem* ser seguidas e se destina a fazer com que os alunos aprendam a comunicar-se "corretamente"), estaria presente na maioria das gramáticas pedagógicas e dos livros didáticos e, senão exclusivamente, mas provavelmente também por isso, seria a mais conhecida pelos docentes dessa disciplina nas escolas do país.

O que parece estar acontecendo, nesses casos, é uma falta de discernimento entre ensinar língua e ensinar gramática: "conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra, saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra" (POSSENTI, 1999, p. 54). Nesse sentido, é possível sugerir que não é necessário conhecer as regras gramaticais de uma língua para se fazer uso satisfatório desta, isso porque, "se pode falar ou escrever numa língua sem saber nada 'sobre' ela" (*op. cit*.).

Sobretudo, este embasamento teórico tem mostrado resultados insatisfatórios: segundo Possenti, (1999, p. 19-20) o propósito de que o aluno adquira determinado grau de domínio da leitura e da escrita padrão não tem sido atingido atualmente no país, via de regra.

Considerando o exposto, no que se refere aos objetivos específicos deste artigo, o enfoque do trabalho com Língua Portuguesa voltado ao estudo gramatical, observado durante o período de permanência em campo, bem como as significações dadas a este ensino reveladas pelas professoras participantes desta investigação parecem evidenciar, predominantemente, que um lugar secundário é dado à leitura no contexto de sala de aula. O contato com o texto escrito, destinado ao ensino da leitura, ou ao incentivo à mesma, de acordo com o já exposto, é prática menos freqüente e, por essa razão, talvez evidencie uma concepção de leitura ligada aos moldes estruturalistas. Para que esta hipótese fosse averiguada, seria necessária uma análise das práticas de letramento que o texto escrito, no lugar de estruturas gramaticais isoladas, esteve presente nas aulas observadas, ou seja, aqueles referentes ao grupo 02 do quadro acima apresentado. No trabalho completo da dissertação isso foi feito. Entretanto, dados os limites do presente artigo, passo agora a apresentar alguns dos elementos - no que se refere ao contexto escolar - que parecem ser configuradores das

trajetórias de letramento das professoras participantes desta investigação para que se possa compreender se essa limitação observada em suas práticas pode ter algum tipo de relação com seu percurso de inserção na cultura letrada.

5. TRAJETÓRIA ESCOLARE DE LETRAMENTO DAS DOCENTES ENTREVISTADAS

Na seção anterior, a análise dos dados procurou evidenciar que as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras participantes desta pesquisa, de uma forma geral, baseiam-se numa concepção de língua - e conseqüentemente de leitura - voltada aos moldes estruturalistas e ao Modelo Autônomo de Letramento, o que conferiria um lugar secundário dado à leitura em meio ás práticas de letramento desenvolvidas por estas profissionais. Esta constatação parece levantar a hipótese, já averiguada por Pimenta (2001) de que, dentre outros elementos, o ensino recebido durante a formação fundamental não teria contribuído para auxiliar o professor no seu trabalho e tenha de certa forma, sido uma das causas "para o professor que, não tendo segurança para 'mudar', reproduza as 'velhas formas', pois teme outra maneira de fazer." (*op. cit.*, 2001, p. 68).

Visando averiguar esta hipótese, através da busca por intersecções entre as práticas analisadas anteriormente, nesta seção desenvolvo análise acerca de parte das trajetórias de letramento de Clair, Eliane e Elzira relatadas a mim, conforme exposto no capítulo referente à metodologia, por meio de entrevista semi-estruturada que procurou seguir os moldes da perspectiva da História Oral. Tendo por embasamento teórico principal pesquisas do escopo da Lingüística Aplicada (SOUZA, 2000; PIMENTA, 2001;) pretendo apresentar o percurso letramento escolar dessas profissionais em consonância com o argumento - defendido Berger & Luckmann (1985), de que a relação entre o sujeito e o mundo social seria determinada pela percepção de mundo que o mesmo tem. Esta percepção passaria a ser o seu conhecimento, construído pela influência do próprio mundo e pelo seu significado subjetivo. Cumpre ressaltar que, embora nos tornemos o que somos pela ação dos outros para nós significativos, esta relação "não é unilateral nem mecanicista." (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 177).

Ademais, considero, sobretudo, a compreensão de que o processo de letramento é dependente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais, tendo relação, portanto, com o modo de utilização da linguagem escrita entre as pessoas em suas vidas, sob condições sócio-cultuais específicas (KLEIMAN, 1995, STREET, 1995). Assim, não desconsidero que outras agências de letramento se entrecruzem na configuração das trajetórias de inserção dos sujeitos na cultura letrada, como têm apontado

vários trabalhos da área (MATENCIO, 2000; SOUZA, 2000; PIMENTA, 2001; GALVÃO, 2004; KLEIMAN & MATENCIO, 2005; RIBEIRO, 2005, VÓVIO & SOUZA, 2005). Contudo, tendo me vista as limitações deste espaço, neste artigo, apresento apenas o recorte das trajetórias no que se refere à escola, por acreditar que, dadas as configurações de nossa sociedade, que esta instituição é a principal agência de letramento da atualidade (KLEIMAN, 1995) e, provavelmente por esta razão, ser aquela que "consegue impor sua concepção do que é ler e escrever" (LAHIRE, 1998, p. 24 *apud* SANTOS, 2004).

Desta feita, exponho, na seção seguinte, os dados referentes ao contexto escolar de inserção das participantes desta pesquisa na cultura letrada, objetivando a busca já anunciada por intersecções.

5.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Se a escola é, como apontado anteriormente, a principal agência de letramento de nossa sociedade; agência que não atua isoladamente, mas se entrecruza com outras agências e tem o papel de servir de ponte para as práticas de letramento oficialmente legitimadas (KLEIMAN, 1998), ao ouvir as histórias de leitura e as significações dadas às práticas de letramento nela vivenciadas pelas docentes entrevistadas, pretendo, principalmente, analisar as possibilidades de acesso à cultura letrada (no que se refere às suas formas valorizadas) a que foram expostas estas profissionais.

A origem rural é característica comum entre as três participantes desta pesquisa. Todas elas viveram até determinado período de suas vidas em modestas propriedades no campo pertencentes as suas famílias e localizadas no interior de pequenas cidades do oeste do estado do Paraná. As três passaram a infância ao lado do pai, da mãe e de irmãos. Todas elas percorreram sua escolarização básica em instituições públicas de ensino nas pequenas cidades onde passaram sua infância e juventude. Duas delas, inclusive, vivenciaram nas primeiras séries do ensino fundamental a experiência de ensino em turmas multisseriadas.

Analisando apenas este fato, parece ser plausível supor - de acordo com a pesquisa de Souza (2000) – que as práticas de leitura vivenciadas neste tipo ambiente, no que se refere ao acesso e à sistematização, tenham sido limitadas. Os dados obtidos por esta pesquisadora sugerem que, de forma diferente do que aconteceria na escola pública – contexto de escolarização das docentes desta pesquisa - as práticas de letramento referentes à leitura realizadas na escola privada - embora não difiram em qualidade, de uma forma geral, daquelas da escola pública, uma vez que, na rede privada de ensino "os professores têm concepções equivocadas de leitura e não conhecem as teorias que poderiam ajudar a melhorar

sua prática" (SOUZA, 2000, p. 60) - têm a importante vantagem de facilitar o acesso à leitura, através de bibliotecas frequentemente bem equipadas, bem como a sistematização deste ensino:

> "A escola privada, que atende a crianças e jovens das classes sociais mais favorecidas, oferece boas condições de acesso à leitura, assim como mantém uma dinâmica de leitura constante. A biblioteca funciona como um espaço pedagógico, onde os alunos realizam suas leitura individuais, suas pesquisas e trabalhos em grupo." (SOUZA, 2000, p. 95)

Nos casos investigados pela autora, embora os alunos de instituições privadas de ensino não tenham citado a escola como principal mediadora de suas leituras - da mesma forma que Clair, Elzira e Eliane - este tipo de instituição parece ter tido o relevante papel, na formação desses leitores, de oferecer acesso a relevante variedade de obras: "Todos os alunos referiram-se à leitura da literatura infantil, da literatura juvenil e da literatura erudita como trabalho escolar" (SOUZA, 2000, p. 96).

Já em relação às escolas públicas, esta autora (*op. cit*., p. 96-97) constatou que a mediação com a leitura, longe de ser sistematizada, contínua ou privilegiada no que se refere às condições de acesso, parece ser uma opção do professor: "Se é leitor, se tem familiaridade com a literatura ele promove a mediação entre os alunos e os objetos portadores de texto, como atividade específica. Caso não seja, então privilegia a Gramática." (SOUZA, 2000, p. 97). Desse modo, conforme a mesma autora (*op. cit*), a escola pública, além de frequentemente não contar com um acervo da mesma variedade e qualidade, comumente desenvolve um trabalho pouco significativo e relação à leitura:

> [...] no Ensino Fundamental, o trabalho com a leitura na sala de aula não é significativo, não é relevante, não é sistematizado, isto é, não tem continuidade. Não é uma preocupação da escola ensinar a ler. A escola entende que ensinar a ler é ensinar a decodificar" (SOUZA, 2000, p. 69).

Assim, a partir dos dados coletados, pode-se constatar que, da mesma forma que na pesquisa de Souza (2000), as professoras participantes desta pesquisa - sujeitos leitores provenientes das camadas mais populares - além de, na maioria dos casos, não terem um modelo de leitura em casa, foram introduzidas na cultura letrada por mediação da escola pública e nela não vivenciaram, aos menos nas séries iniciais, uma experiência de leitura positiva.

Clair, por exemplo, a qual foi ter contato com os livros apenas após sua inserção escolar, conta, com amargura, algumas lembranças da fase inicial da escolarização:

> *E eu não lembro assim, nada de benefício daquela escola, nada! Porque eu lembro que uma vez eu apanhei de vara da professora, de vara...*
> (Clair, ENTREVISTA)

De forma semelhante, Eliane e Elzira revelam que, nesse período, aparentemente um lugar secundário era dado à leitura:

> *Olha quando eu estudei não havia muito este negócio de aula para leitura. Dava a impressão que era matar aula, não sei se era encarado dessa forma.*[...] *não era disponibilizado tudo em sala, muitas vezes a gente pegava o livro emprestado e se virasse pra ler em casa, não tinha um tempo na escola.*
> (Eliane, ENTREVISTA)

> [...] *eu não me lembro muito lá, de primeira a quarta, eu não me lembro de leituras. Porque naquela época o professor não tinha muito tempo, ele tinha que dar conta de um programa, e naquela época tudo era escrito no quadro, a gente não tinha material didático, então a gente ficava na sala de aula copiando ponto, que chamava na época de ponto de ciência, de história, aquelas coisas que o professor enchia várias vezes no quadro, e copiava, copiava, copiava... era tudo copiado, nós não tinha um livro didático como os alunos têm hoje, geografia, história e não sei o quê. A gente copiava tudo, então não tinha leitura. De primeira à quarta, não me lembro de leitura. Não tinha leitura.*
> (Elzira, ENTREVISTA)

Considerando as falas destas docentes, vale lembrar que "ser alfabetizado, aprender as letras, reconhecê-las, vê-las como parte integrante das palavras, atribuir-lhes significado é um processo que pode, se bem vivido, trazer boas lembranças, sem traumas ou marcas ruins que interferem na nossa relação com o estudo, a leitura, a escrita." (PIMENTA, 2001, p. 71). Assim, estas profissionais, com exceção de Clair, embora aparentemente não guardem grandes traumas em relação à leitura provindos das séries iniciais – considerando a falta de leitura acenada em suas falas - também não foram capazes de rememorar práticas significativas de leitura, ou mesmo algum livro lido que lhes tenha marcado.

Esses dados sugerem o que poderia ser uma intersecção entre o que se observou nas aulas das professoras e suas narrativas. Embora essas docentes possam ter tido algum contato com a leitura no contexto familiar, suas experiências com a palavra escrita, pelo menos até a fase inicial da escolarização, parecem não ter sido significativas a ponto de proporcionar-lhes um contato satisfatório com a cultura letrada e suas formas valorizadas. Assim sendo, o fato

de não terem vivenciado, nesses contextos, experiências de leitura significativas, sugere coerência entre experiência vivida e prática desenvolvida. Ou seja, a constatação de que as práticas de letramento desenvolvidas pelas três professoras relega a leitura a um plano inferior, conforme as análises do capítulo anterior, poderia ser entendida, ao menos em parte, quando considerados os contatos com a cultura letrada de que dispuseram até então.

As análises de Pimenta (2001), que investigou a relação entre a história de leitura de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do estado de Pernambuco e as práticas desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula, parecem endossar a hipótese de intersecção levantada. De acordo com sua pesquisa, "parece haver uma dada relação entre a formação e a prática do professor, haja vista que temos encontrado docentes que reproduzem suas práticas, vivenciadas enquanto alunos, no momento em que são eles que estão atuando como professores." (PIMENTA, 2001, p. 134)

Contudo, além de, neste artigo, não terem sido visitados os dados referentes a outras agências de letramento que podem, no percurso de vida das três participantes, ter propiciado experiências mais promissoras, também as lembranças acerca do restante da escolarização básica ainda não foram analisadas. Trago algumas delas à tona, a seguir.

A primeira delas revelaria o pouco incentivo à leitura dado pela instituição escolar ao longo do Ensino Básico.

> *A escola foi nula. Tanto no ensino fundamental como no médio. Foi nula. Nesse lado do incentivo.[...] Mas eu lembro assim, da minha mãe brigando comigo porque eu estava lá em cima da cama lendo quando tinha o fogão lá pra cuidar das panelas, duas e três eu deixava as coisas queimar. Então assim, eu gostava muito de ler e eu esquecia o resto do mundo, mas a escola não me incentivou a leitura. Não.*
> (Clair, ENTREVISTA)

As palavras de Eliane parecem propiciar, pelo menos, duas revelações:

> *Então, mas mesmo assim eu tive bons professores, eles liam pra gente e interpretavam oralmente mesmo, é o que não tinha mesmo era aula pra leitura. A partir do meu segundo grau sim, daí algumas aulas já eram disponibilizadas pra isso, mas não muito. E agora nós temos mais né, então se o aluno tiver vontade e se comprometer a adquirir mesmo o gosto, então ele tem mais oportunidades. Na época que eu estudei, não tinha muito essa aula pra leitura. Mas a gente lê bastante também né, de outras formas, mesmo que fosse o texto, o livro didático...*
> (Eliane, ENTREVISTA)

Primeiramente, ao aliar a caracterização de bom professor ao fato de seus professores não terem propiciado a seus alunos o papel de sujeitos da linguagem, uma vez que "*eles*"

liam e "*eles*" *interpretavam*, esta professora parece coadunar com a concepção que estaria subjacente à prática relatada: a de que haveria uma (e somente uma) leitura autorizada do texto e o professor seria a voz legitimada que estaria apta a "retirá-la" do texto, sugerindo, mais uma vez, uma intersecção entre experiência vivida e prática desenvolvida, uma vez que a concepção estruturalista de linguagem pare estar presente nas aulas destas docentes e a mesma opera com este modelo de leitura, conforme argumentado no tópico 2 deste trabalho..

Em segundo lugar, da mesma forma que outros relatos a serem expostos, ao declarar que se lia, a despeito das práticas vividas, é possível pensar que a formação de leitores aconteça, mesmo que limitadamente (*mesmo que fosse o livro didático*), apesar das práticas escolares.

Nesse sentido, são reveladores os relatos de Clair e Elaine. Ambas referem-se a colegas com os quais compartilharam leituras.

> *Assim eu pegava o gosto porque sempre assim tinha uma colega ou outra que gostava de ler.* [...] *Que nós fazíamos, nós líamos Julia, Sabrina, e alguns livrinhos de faroeste, emprestando uma pra outra. Eu nunca comprei, mas eu lia muito. Sempre caia um outro na minha mão, e eu devorava assim de um dia para o outro. E no ensino fundamental, também os livros caiam na minha mão sem eu comprar. Mas agora eu não me lembro pra te dizer como é que eu conseguia os livros.*
> (Clair, ENTREVISTA)

> [...] *eu lembro que eu e minhas amiguinhas gostamos de ler bastante, acho que mexe com as emoções da gente, era aquela "Sozinha no mundo", muito bonita. Mas vários livrinhos assim, "A bruxinha sabida", outros com humor, "Alice no país das maravilhas", todos esses assim, o que eu podia ler eu sempre li. Final de semana eu nunca fui assim, eu não tinha muito jeito pra jogar vôlei essas coisas, eu nunca me dei muito bem. Então eu saia brincar, tinha amizades, tudo mais, mas eu sempre fui mais de final de semana, domingo por exemplo, eu ia estudar, ia ler, eu ia fazer alguma coisa artística.*
> (Eliane, ENTREVISTA)

Elzira, contudo, parece ter vivenciado uma experiência diferente em relação à leitura:

> *E em Vera Cruz, eu tinha a professora do ginásio de Vera Cruz, a professora M., que inclusive é falecia, ela era uma excelente professora de português, ela dava aula de leitura pra gente. A gente tinha aula de leitura, tinha até uma época que ela levava um catálogo pra sala e a gente escolhia livro pelo título e comprava. Cada aluno comprava um livro, daí a gente lia e fazia um rodízio, trocava, porque na época a biblioteca não tinha muitos títulos pra gente ler.*
> (Elzira, ENTREVISTA)

Embora tenham, anteriormente, evidenciado a possível negligência da escola em relação a sua formação enquanto leitoras, com as palavras acima, estas professoras demonstram ter vivenciado experiências semelhantes àquelas relatas a Souza (2000) por seus entrevistados. Provenientes de camadas sociais menos favorecidas, estudantes de escolas públicas e provenientes de contexto familiar pouco favorável à leitura, alguns dos leitores por ela investigados

> [...] tiveram a influência de um professor leitor, que produziu estímulos, ou de colegas leitores que, com o entusiasmo de quem termina uma boa leitura que tenha propiciado muita satisfação, conseguem seduzir o ouvinte com seus comentários e relatos sobre a nova história ou o novo mundo que acabou de descobrir." (SOUZA, 2000, p. 91).

Desse modo, o fato de Elzira ter sido aluna da professora M., da qual parece guardar boas lembranças, não significa, necessariamente, que esta docente tenha vivido uma experiência escolar suficientemente significativa em relação à leitura. O excerto exposto anteriormente neste tópico comprova que esta profissional foi uma exceção na trajetória de Elzira. Da mesma forma, resultados da pesquisa de Souza (*op. cit*) evidenciam que "um ou outro professor consegue despertar atenção do aluno para a leitura com alguma atividade prazerosa ou provocado sua curiosidade com uma leitura diferente, um trabalho mais interessante [...]" (p. 79) o que não revelaria uma preocupação da escola com a leitura, mas um esforço isolado de M..

Nesse sentido, a trajetória de letramento dessas docentes no contexto escolar sugere que não foi possibilitado, nesse contexto, o contato diversificado com a cultura letrada. Além disso, foi possível observar algumas intersecções entre as trajetórias investigadas e as práticas analisadas, especialmente no que se refere à reprodução de algumas concepções acerca da leitura e o conseqüente espaço relegado a ela no contexto do ensino de Língua Portuguesa..

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou argumentar, desde o princípio, que a escola, principalmente aquela que atende às crianças e aos jovens oriundos das classes populares, deve estar engajada com o compromisso de dar-lhes condições reais e concretas de aquisição da habilidade de ler (SOUZA, 2000, p. 88). Entretanto, conforme o já exposto, alguns pesquisadores, como Kleiman (2000), apontam para o fracasso escolar diante dessa necessidade (cf. introdução).

Não procurando averiguar a legitimidade deste tipo de colocação, este trabalho buscou, antes, compreender alguns dos elementos que se entrecruzam na formação de leitores

no contexto escolar, considerando as práticas de três docentes de língua Portuguesa em escola pública e sua trajetória de letramento no contexto escolar. Nesse sentido, buscando ampliar o olhar voltado para a formação de leitores, optou-se por, através de um enfoque interdisciplinar, averiguar as condições de que dispuseram e dispõem os profissionais de Língua Portuguesa selecionados para efetivarem seu trabalho com leitura em sala de aula.

O olhar voltado para as práticas docentes realizadas pelas participantes desta pesquisa apontou para um contexto de formação de leitores evidentemente restrito: a maior parte das aulas destinava-se ao trabalho descontextualizado com a Gramática Normativa. Além disso, o estímulo à leitura, bem como a facilitação do acesso à diversidade de obras, no interior dessas aulas, mostraram-se escassos. Percebeu-se, nessas aulas, que essas professora ainda operam com os moldes estruturalistas de ensino.

Ainda na busca de uma compreensão menos cerceada, como já mencionado, ao procurar por possíveis explicações para essas constatações, lançou-se o enfoque para as trajetórias de letramento das docentes participantes desta pesquisa no que se refere ao contexto escolar. Nesse caminho, pode-se dizer que, a exemplo de outras pesquisas semelhantes (TARDELLI, 1997; BATISTA, 1998; PIMENTA, 2001), embora não seja nem direta, nem simplista e muito menos mecânica, há, de fato, algum grau de confluência entre a configuração geral que se apresentaram as trajetórias relatadas e as práticas de letramento referentes à leitura observadas.

Assim sendo, os elementos configuradores das trajetórias dessas docentes mostraram-se relevantes a este trabalho da medida em que evidenciaram, de forma convergente, a exclusão, ou a inclusão parcial (BATISTA, 1998), dessas docentes às práticas letradas consideradas legítimas, bem como a conseqüente apropriação das formas valorizadas da cultura letrada. Nessa perspectiva, esta pesquisa ratificaria a evidência apontada por Matencio (2000) de que o professor estaria vivenciando o mesmo conflito de seus alunos, uma vez que “vem de classes dominadas, possuindo péssimas condições de trabalho e formação profissional repleta de lacunas” (p. 88), configurado um círculo vicioso que, se perpetuado, tende a continuar a gerar o fracasso na formação de leitores acenado anteriormente. Contudo, considerando, o recorte analisado das trajetórias docentes, não parece coerente proceder a asserções mais seguras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Ana Lúcia. **Leituras constitutivas da(s) identidade(s) e da ação dos professores.** Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, 207 p., 2005.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, v. 18, n. 43 Campinas Dez. 1997.

BATISTA, Antônio A. G. Os professores são não-leitores? In MARINHO, Marildes (org.) **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BERGER, Peter.L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** (Tradução de Floriano Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica**. I Seminário Internacional de Lingüística e Língua Portuguesa – UFG – set. 1995.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

ERICKSON, Frederick. La investigación de la enseñanza. Merlin C. Wittrock II Metodos Cualitativos y de observación, MEC. 1989.

_____. Qualitative Methods. (Trad. Stella Maris Bortoni) In **Research teaching and Leaning**. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. (p. 41-48) In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1984a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco (p. 65-92) In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustus. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. (p. 15-61) In KLEIMAN, Ângela B.(org) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Apresentação. (p. 9-10) In MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e Produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª. Ed. 2ª. Reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2004b.

KLEIMAN, Angela. Bustus.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Apresentação (p. 7-15) In KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elisabeth Márcia Ribeiro. **Lendo e compreendendo: uma experiência com 5ª. série.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 181 p. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?**. In : Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 13ª reimpressão da 19ª ed**.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e Produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, Inês. (org.) **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Fapesp, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIMENTA, Rosângela Oliveira Cruz Pimenta. **A relação entre a história de leitor do professor de Português e as práticas de leitura no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 139 p. 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 4ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. (p. 17-40) In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. **Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em jul. 2006.

ROBERTS, Bryan. **Biographical Research.** Open University Press, 2002.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto.** In Série Idéias nº. 13. SP; FDE, 1994 p. 34-44. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_l.php?t=001> acesso em ago. 2006.

RÖSING, Tânia M.K. **A formação do professor e a questão da leitura**. 2ª. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 167 p. 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Leituras de alfabetizadoras (p. 143-164) In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. **Vôos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 251 p. 2003.

SOUZA, Ilda. **Como o leitor se forma leitor**. Dissertação de mestrado, UEM, 139 p. 2000.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** 2a. reimpressão. Cambrige University Press, 1995.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **Os objetivos da leitura no livro didático**. Dissertação de Mestrado, Maringá: UEM, 140 p., 2007.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de Leitura: a Formação do Professor Leitor.** Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 208 p., 1997.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas (p. 15-38) In GIMENEZ, Telma (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina, PR: Ed. UEL, 2ª. tiragem, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VÓVIO, C. L. ; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. (p. 41-64.) In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.