

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DEUZA APARECIDA SANTOS CAMARGO**

**PRÁTICAS DE LEITURA: RELATO DE UMA EXPERÊNCIA**

**PIRACICABA**

**2014**

**DEUZA APARECIDA SANTOS CAMARGO**

**PRÁTICAS DE LEITURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Conhecimento:  
Educação

Orientadora:  
Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

**PIRACICABA**

**2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

C172p	<p>Camargo, Deuza Aparecida Santos Práticas de leitura: relato de uma experiência / Deuza Aparecida Santos Camargo. – 2014. 86 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2014.</p> <p>1. Leitura. 2. Imaginação. 3. Mediação. 4. Proposta Curricular. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 372.4</p>
-------	--

**DEUZA APARECIDA SANTOS CAMARGO**

**PRÁTICAS DE LEITURA: RELATO DE UMA EXPERÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Conhecimento:  
Educação

Orientadora:  
Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Data da Defesa: 25/8/2014

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Profa. Dra. Renata Cristina Barrichelo Cunha  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto  
Universidade Estadual de Campinas

*Dedico esta dissertação à minha mãe, que, mesmo em sua ausência física, me proporcionou coragem para seguir com o trabalho, ao meu marido, à minha filha e ao meu pai, pela infinita compreensão e paciência.*

## **A**GRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** em primeiro lugar, por me dar sabedoria e paciência para atingir os meus objetivos.

À minha orientadora professora doutora **Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto**, pela dedicação e paciência dispensadas à minha pessoa. Quero reafirmar aqui meu profundo carinho, respeito e admiração pela profissional que é e por fazer parte desta dissertação.

À professora doutora **Anna Maria Lunardi Padilha**, pelas palavras que me fizeram continuar nesta jornada.

Às professoras doutoras **Rosana do Carmo Novaes Pinto** e **Renata Cristina Barrichelo Cunha**, que aceitaram fazer parte desta banca e suas colocações instigaram novas perguntas e novas elaborações.

A todos meus amigos que fiz durante o Mestrado, aqui, em especial, à **Joanice Casemiro**, amiga querida.

Às minhas amigas **Marilda**, **Ana Colli** e **Marlene**, queridas e amadas.

À professora **Kellen**, que me recebeu com carinho, confiou em mim e permitiu a minha presença em sua aula.

Ao meu marido, **Oswaldo**, e à minha filha, **Mariana**, por compreenderem minha ausência durante o período de elaboração deste trabalho e por sempre confiarem na minha vitória.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me.

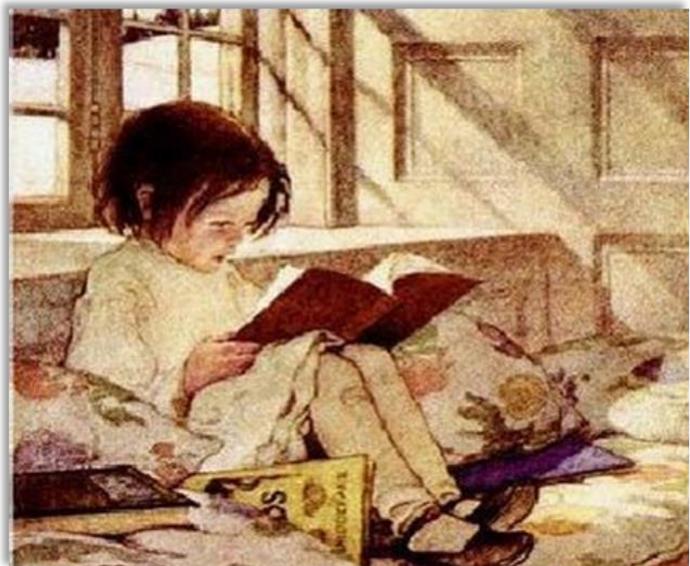
Aos amigos que chegaram ao meio da caminhada e contribuíram com apoio e palavras de incentivo para este trabalho, em especial à **Rosangela**.

À **Mirian Polla**, por me ajudar nesta etapa final.



*“Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lbe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados às páginas, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ele, a sua própria margem, que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá que chega.”*

**José Saramago (A caverna)**



## RESUMO

Este trabalho foi produzido no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo financiado pelo CNPq/Capes, cujo objetivo volta-se para as práticas de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas realizadas pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos. Neste trabalho busquei apreender os modos de leitura e sentidos atribuídos pelos alunos a um texto lido e compartilhado em sala de aula. A pesquisa justifica-se porque segundo Vygotsky (1995), as relações sociais constituem a essência do homem, a sua subjetividade constitui-se mediada pelo outro e também pela possibilidade da leitura em suas mais diversas formas. Para responder a questão da investigação – “Como os alunos leem e que sentidos atribuem às leituras realizadas em sala de aula?” –, participei de aulas de Língua Portuguesa de um sexto ano – alunos ingressantes no Ensino Fundamental II – em uma escola pública da cidade de Piracicaba, São Paulo. Os dados foram coletados através de diário de campo, audiogravação e produção da leitura do texto “A menina e a bala” de Georgina Martins em sala de aula. Os dados foram divididos em três eixos. No primeiro eixo, por meio dos apontamentos registrados em diário de campo, procurei apreender o que pensam acerca da leitura. Esse eixo, por sua vez, desdobra-se em duas categorias: a leitura como mediadora de processos imaginativos e criativos; a leitura como mediadora de processos de elaboração a respeito dos conceitos escolares. O segundo eixo diz respeito a uma análise dos enunciados dos alunos durante a discussão acerca dessa leitura, desenvolvida mediante registros do diário de campo, a fim compreender como as crianças utilizam elementos da vida real para compreender o texto ficcional. Finalmente, o terceiro eixo está centrado na discussão do relato que os alunos produziram sobre o texto lido. Na análise das falas dos alunos procurei apreender, nas pistas deixadas por eles, os modos como tecem reflexões pessoais a partir da leitura do texto. Diante de tudo o que foi exposto até o momento, busco entender neste trabalho como a formação leitora transforma a vida dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Leitura. Imaginação. Mediação. Proposta curricular.

## ABSTRACT

This work was produced in the context of a wide research project, financed by CNPq/Capes, which objective turns to the practice of reading and writing involved in the articulation that takes place among the choices related in the ways of organizing and the circulation of these practices by the teachers, with active replicas produced by the students. I have tried to learn the ways of reading and senses assigned by the students with a text read and shared in classroom. The research justifies itself because according to Vygostksy (1995), the social relations constitutes the essence of the man, their subjectivity are constituted mediated by the other and by the possibility of reading in the most different ways too. To answer the question of the investigation – “How the students read and which senses they can attribute with the reading produced in the classroom?” –, I’ve participated of Portuguese classes of a sixth years old students who are part of the Basic Education II in a public school in Piracicaba city, São Paulo. The data were collected trough a field diary, audiorecords and reading of the text “A menina e a bala” by Georgina Martins in the classroom. The data were divided in three axes. In the first one, by the notations registered in the field diary, I’ve looked for learn what the students think about reading. This axis unfolds in two categories: the reading as mediator of imaginary and creativity processes; the reading as mediator of elaborating school concepts processes. The second one is about the utterance analyses of the students during the discussion about reading, developed upon the registers contained in the field diary, with the objective of understand how children utilizes elements of the real life to understand the fiction text. Finally, the third axis is centered in the discussion of the report made by the students above the text read. In the analyses of the students speak I’ve searched for learn, in the clues given by them, the ways of how they waves personal reflections by reading the text. Ahead of everything that was exposed at the moment, I try to understand in this work how the reading formation can change the people’s life.

**Keywords:** Reading. Imagination. Mediation. Curriculum proposal.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ALLE</b>	Alfabetização, Leitura e Escrita
<b>ATPC</b>	Aula Pedagógica de Trabalho Coletivo
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>PCNLP</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUC-RS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Unimep</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Uniube</b>	Universidade de Uberaba
<b>Univali</b>	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL INTRODUTÓRIO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TECENDO UM DIÁLOGO COM ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA: INDAGAÇÕES E REFLEXÕES .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE LEITURA E LETRAMENTO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Linguagem.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Letramento .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Leitura .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 O Bairro, a escola.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 O registros da pesquisa .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 A escolha da classe, a condição imediata do estudo e os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>UMA TENTATIVA DE COMPREENDER OS DADOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 O que os alunos pensam acerca da leitura .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Como as crianças utilizam elementos da vida real, do mundo, para compreender o texto ficcional .....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 A produção do relatório sobre o texto lido: quais são as marcas de reflexões críticas das crianças acerca da história lida e como se colocam no texto de forma crítica diante dele .....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – possibilidades e limites.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>

## MEMORIAL INTRODUTÓRIO

“Não gosto de português, não entendo nada...” “Não gosto de ler”. Essas são algumas das muitas afirmações de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública na cidade de Piracicaba que ouvi enquanto era diretora dessa escola.

Do lugar de diretora, fiquei a pensar o que estas afirmações poderiam estar me indiciando, ou seja, como a escola tem trabalhado com a leitura e a escrita? Se for o papel da escola formar leitores e escritores, o que temos realizado em prol dessa formação? A leitura tem sido entendida como tarefa escolar ou como caminho de acesso a novos conhecimentos?

Em meio a indagações, dúvidas e incertezas quanto ao encaminhamento de minhas ações na função que me encontrava, recordei-me de meu próprio processo escolar e de aprendizagem da leitura e escrita, bem como do quanto aprender a ler e escrever modificou meu modo de ser, estar e agir no mundo.

Entre linhas, agulhas e botões, uma costureira simples incentivava todos os seus filhos a olhar em uma mesma direção, porém os estimulava a ver coisas diferentes. As páginas dos livros que nos lia todas as noites iluminavam nossa imaginação e aguçavam nossas fantasias e desejos. Noites mágicas que me fizeram aprender a amar os livros e encantar-me com a possibilidade de tornar-me uma “fada” pela varinha mágica da voz de minha mãe, que, além de tecidos, cozia textos e histórias fantásticas. De costureira a professora, ela aposentou-se como diretora de escola.

Em meu primeiro dia de aula, ao entrar pelo portão lateral da escola, vi um palco montado no pátio e escadas que serviam de bancos para as apresentações dos alunos. Havia uma cantina e, ao fundo, uma biblioteca “enorme” fechava o corredor. Considerando hoje que o extraverbal também significa, o olhar e o sorriso de minha mãe me diziam mais que qualquer palavra dita. Eles falavam: *“Vá...caminhe em direção à luz ...encante-se e seja feliz...”*

Caminhei. Porém, as portas da biblioteca estavam fechadas naquele momento. Fui para a sala de aula onde encontrei a minha primeira professora, Dona Lisbela, que pegou em minha mão e me conduziu até a carteira. Lá me senti aprisionada pelas letras e sílabas que insistentemente se repetiam pela lousa e pelas linhas e mais linhas de meus cadernos. Repetíamos incansavelmente Bá...

Bé... Bi....Bó... Bu... Algo que me parecia meio BoBo. Aqueles que não conseguiam acompanhar essa repetição levavam reguadas em suas mãos.

Hoje tenho clareza de que aprendi a ler e escrever com certa facilidade, ainda que, em meus pensamentos, a professora pudesse, em vez de ficar trabalhando aquelas letras sem sentido, ler histórias e discuti-las conosco. Tal perspectiva hoje me reafirma a necessidade de um método para alfabetizar os alunos – o que pouco tenho visto nas escolas por onde passo –, uma vez que as cartilhas eram um método de decodificação, e não um método de alfabetização. Porém, compreendo que as significações dos códigos da língua vão se dando nos contextos de uso das palavras. Significamos no processo interativo e não usamos palavras isoladas, descontextualizadas, em textos que não fazem parte de gênero ou tipo textual algum, tais como os das cartilhas.

Dona Lisbela me encantava não pela conduta didática, mas pelos modos de se mover, pelo seu perfume. Sua presença em sala de aula era forte e marcante. Ainda que algumas reguadas escapassem em alguns momentos, tratava-nos com carinho e dedicação, despertando na menina de sete anos o desejo de ser professora: *“Quero ser professora quando crescer”*.

Do meu primeiro dia de aula no primário até minha formação em Letras, passaram-se vinte e seis anos. Nesse período casei, tive uma filha e somente no ano de 2000 resolvi dar continuidade ao meu sonho inscrevendo-me no vestibular da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Quatro anos depois, com a presença de minha mãe, me formei professora.

O desejo de dar continuidade aos estudos com o mestrado partiu de minha prática como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e de Ensino Superior em uma Instituição Privada no Curso de Pedagogia, pois, em ambos os níveis escolares, os alunos apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

Cada vez mais eu reafirmava para mim mesma que a leitura não se faz somente das palavras, traços, gestos, mas pelo significado e sentido que cada sujeito atribui àquilo que lê. No entanto, quase que diariamente ouvia afirmações de alunos diante dos textos apresentados para atividades de leitura e/ou escrita em sala de aula: “Não gosto de ler”; “Tem que escrever? Não tem atividade de

*xizinho?*<sup>1</sup>”; “Para que eu vou ler...? Não vai me servir de nada...”. Afirmações essas que não se limitavam ao Ensino Fundamental II, mas eram constantes também no Ensino Superior.

Sendo a sala de aula o espaço no qual emergem as diferentes culturas e a leitura uma prática social constitutiva da relação dialógica da aula, eu não poderia me furtar do trabalho nesse campo tão importante. Sendo assim, busquei o mestrado na tentativa de compreender como a aquisição de novos conhecimentos poderia contribuir para minha própria formação leitora e escritora e qual seria a possibilidade de esses conhecimentos adquiridos propiciarem momentos de reflexão sobre a minha prática docente, levando em consideração um objetivo que pudesse subsidiar a modificação de uma realidade de ordem prática – a docência – e acadêmica, visto que ao compreender “as estruturas sociais e as diversidades culturais de uma sociedade posso nela interferir integrando novos conhecimentos e produzindo possibilidades de equilíbrio e estabilidade” (MYNAYO, 2000), de forma a alterar a realidade pela transformação da professora.

Para isso, se faz necessário trilhar um caminho de forma a olhar para os dizeres em sala de aula de modo a contribuir para a (re)significação do não dito, muitas vezes revestidos de uma prática pedagógica que não condiz com a realidade dos alunos.

Posto isso, este trabalho justifica-se por buscar compreender que sendo a linguagem, segundo Vygotsky (1995), uma atividade simbólica constitutiva do pensamento e um meio de comunicação social e de compreensão, a aula de Língua Portuguesa deve possibilitar a interação entre os sujeitos e os textos, mediada pelo professor. Para que isso ocorra, é fundamental conhecer a realidade dos alunos e tomá-la como ponto de partida no desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da sala de aula, uma vez que, como professores, precisamos possibilitar que nossos alunos signifiquem conteúdos e conceitos, mas, também, modos e práticas de leituras.

As compreensões acima elaboradas inicialmente levaram-me a refletir sobre o lugar do professor e o papel da escola como transmissora do conhecimento historicamente acumulado aos alunos das novas gerações, por considerar que a leitura tanto é mediadora do acesso aos conhecimentos relativos ao ensino quanto

---

<sup>1</sup> Avaliações objetivas não contemplam a produção de textos.

uma prática constitutiva de uma identidade leitora, leitura essa que, por sua vez, é mediada pelos gestos de leitura do professor. Mais que isso, a leitura pode ser entendida de duas formas: como uma prática social constitutiva de sujeitos capazes de interagir no mundo e de nele atuar; e instauradora de diálogos em várias dimensões espaciais e temporais que possibilitam o acesso à diversidade de universos semânticos que circulam socialmente por meio da linguagem escrita.

As minhas preocupações a respeito das questões levantadas levaram-me a elaborar um projeto de estudo para o mestrado em Educação da Unimep, no núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação, que considerasse as condições reais de produção de leitura possibilitadas aos alunos ingressantes na segunda etapa do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Língua Portuguesa, elegendo como foco de atenção as relações de ensino compartilhadas entre professor-alunos-textos, alunos-alunos-textos. Nessas condições, defini, como objetivo da pesquisa, **apreender os modos de leitura e sentidos atribuídos pelos alunos aos textos lidos e compartilhados em sala de aula.**

A pesquisa justifica-se porque, conforme Vygotsky (1995), as relações sociais constituem a essência do homem, a subjetividade deste constitui-se mediada pelo outro e também pela possibilidade da leitura em suas mais diversas formas. De acordo com o autor, tornamo-nos nós mesmos por meio dos outros, pela mediação da linguagem, que é constitutiva do humano.

Para responder à questão da investigação: **“Como os alunos leem e que sentidos atribuem às leituras realizadas em sala de aula?”**, participei das aulas de Língua Portuguesa de um sexto ano – alunos ingressantes no Ensino Fundamental II – durante o primeiro semestre de 2013, realizando anotações em diário de campo, com o propósito de apreender os modos de leitura dos alunos diante do texto que circulava em sala de aula. Também documentei a produção da leitura na sala de aula por meio do inventário e da descrição em diário de campo.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II, utilizando-se da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com a professora e com os alunos como forma de contribuir para uma reflexão acerca da prática pedagógica. Para Minayo (1982, p. 12),

[...] a abordagem qualitativa propicia uma aproximação entre o sujeito e o seu objeto de estudo, uma vez que ambos são da mesma natureza [...]. Uma abordagem dialética que atua em nível

de significados e das estruturas entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo portadoras de significado.

Segundo Silva e Menezes (2000, p. 86), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo social e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade dos sujeitos [...]”, e eu completaria, de todos os sujeitos que participam da pesquisa, tanto a própria pesquisadora quanto a professora e seus alunos, sujeitos da pesquisa.

Definida a questão de investigação e o encaminhamento metodológico, realizei um estudo exploratório, de natureza bibliográfica, consultando alguns periódicos nacionais, tais como: “Revista Educação & Sociedade”, “Revista Psicologia em Estudo”, “Cadernos Cedes”, Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Grupo de Alfabetização, leitura e escrita (ALLE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no período de 2000 a 2012. A partir de palavras-chave definidas com a orientadora, identifiquei resumos relacionados ao tema e fiz um estudo/reflexão acerca da importância e contribuição dos estudos não só para o meu trabalho, mas também para as pesquisas que envolvem leitura.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Sem a pretensão de realizar um estado da arte acerca do assunto, essa pesquisa sistematizada é o enfoque do primeiro capítulo.

Para o encaminhamento do estudo, faz-se necessário, no segundo capítulo, abordar a compreensão das concepções de linguagem e de suas relações com os conceitos de leitura e letramento.

No terceiro capítulo, descrevo os sujeitos participantes da pesquisa e as condições de produção dos dados. Ao tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, seguindo a perspectiva vigotskiana, que considera fundamental o papel das relações sociais e os processos de ensino tomados em sua dimensão relacional, também é necessário descrever a dinâmica interativa das relações de ensino vividas entre professora-alunos, alunos-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos-textos.

A interpretação dos dados a partir dos referenciais anunciado é assunto do quarto capítulo.

## CAPÍTULO I

### TECENDO UM DIÁLOGO COM ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA: INDAGAÇÕES E REFLEXÕES

Neste capítulo, busco realizar um levantamento de cunho bibliográfico, cujo objetivo foi situar-me sobre o tema proposto nesta pesquisa. Não tenho a pretensão de construir o estado da arte acerca do tema, mas apresentar uma breve reflexão sobre os trabalhos que convergem para o presente estudo e sobre a leitura e sua importância para os professores que trabalham na Educação Básica de escolas públicas e privadas.

Compreendo que a leitura não se faz apenas com palavras, traços, imagens, mas pelo significado que lhe atribuímos. Desse modo, para realizar essa pesquisa bibliográfica, fiz a delimitação dos materiais a serem pesquisados, relativos ao período de 2000 a 2012.

Para realizar o levantamento bibliográfico, elegi os seguintes periódicos: “Revista Educação & Sociedade”, “Revista Psicologia em Estudo” e “Cadernos Cedes”. Além destes, busquei trabalhos no Banco de Teses da Capes e no Grupo de Pesquisa ALLE da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cabe mencionar que essa escolha foi feita pelo fato de serem revistas e bancos de dados representativos na produção de pesquisas na área da educação, especificamente as que se referem à leitura.

No Banco de Teses da Capes, foram levantados 3.362 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse levantamento permitiu-me encontrar os seguintes números de resumo dentro da temática: leitura e escrita: 2.923; leitura na 5ª série do Ensino Fundamental II: 70; leitura no 6º ano do Ensino Fundamental II: 27; Prática Pedagógica na 5ª série do Ensino Fundamental II: 264; Prática Pedagógica no 6º ano do Ensino Fundamental II: 78. Após realizar uma leitura minuciosa nesses resumos, restringi esse referencial a 97 trabalhos que se aproximavam do tema proposto.

Desse universo de 97 trabalhos, realizei um breve diálogo com somente oito deles, uma vez que selecionei apenas os que se pautavam em uma abordagem sociocultural, por compreender que a leitura não é somente a *razão*,

o *olhar*, mas a utilização de todos os sentidos e pensamentos críticos acerca dos materiais lidos, que contribuem para o leitor poder expressar a sua visão de mundo. Desse modo, proponho no presente estudo uma reflexão sobre as contribuições dadas por alguns autores no tocante a esse tema, entre eles, Pinheiro (2007, p. 6), para o qual a leitura é um

[...] aprender a fazer renda. Aprender a tecer os fios dos conhecimentos teóricos como fios da subjetividade com que a vivência prática se firma. Produzir uma toalha de renda com reflexões, pensamentos, idéias, que mostre, na singularidade do seu resultado, a beleza da arte de tecer, artesanalmente, um significado singular para uma realidade tão pluralista, ou quem sabe pluralizada, quanto a nossa própria vida.

Assim, iniciei minha tessitura reflexiva com a dissertação de mestrado intitulada *Leitura, escola, leitor: uma trama plural* de Elza Tereza Furlan Garcez, defendida em 2001 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse trabalho propõe um estudo teórico sobre a questão da leitura com foco na formação leitora e estabelecimento de uma relação entre cultura, texto e leitura, no qual a autora destaca a função primordial da escola e a importância de cada elemento na formação leitora dos alunos. Segundo Garcez (2001), o desafio da escola é formar leitores competentes, críticos, questionadores e aptos a atuarem no meio social em que vivem. A autora destaca também que a formação do leitor não é algo que acontece de um momento para o outro, mas de uma relação dialógica, da interação de um sujeito com o outro, e apresenta a concepção de leitura de acordo com a Semiótica a partir da teoria da Estética da Recepção<sup>2</sup>, considerando de grande importância a inserção de outras linguagens, além da verbal, nas atividades de leitura. Ao final, nos deixa claro que, mesmo havendo

---

<sup>2</sup>A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921 – 1997) em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança. Na palestra, com o título de O que é e com que fim se estuda a história da literatura? Jauss faz uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca dos mesmos. A conferência de Jauss é publicada, em 1969, com o título de A história da literatura como provocação à teoria literária, após a ampliação de algumas idéias pelo autor. Foi com o surgimento da Estética da Recepção, como uma nova proposta e metodologia de análise, que a literatura passou a ser concebida a partir de uma perspectiva em que a interpretação do texto recai no leitor. Sendo assim, a Estética da Recepção é uma teoria que abre possibilidades para que o leitor se torne o protagonista de sua interpretação, para que interaja com o texto de forma significativa, construindo novos sentidos a partir de suas experiências de mundo, de sua cultura, de sua vivência e consiga fazer contrastes com outras e possíveis leituras da obra. É nesse sentido que “Jauss sugere que o foco [de análise] deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

influência de outros fatores, a “formação do leitor” é ainda atribuída à escola, cujo fracasso recai sobre o leitor em formação.

Nesse sentido, esse trabalho propiciou-me visualizar a necessária relação entre os diversos segmentos da escola que mediam a formação leitora dos alunos. O professor é, portanto, aquele que deverá contribuir nessa organização e sistematização de conhecimentos, e a escola necessita ser entendida como o espaço no qual eles circulam e são sistematizados pelos professores para o ensino aos alunos ao articular o novo ao já visto e, com isso, possibilitar a construção de uma nova história.

Garcez (2001) ainda nos indicia que o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da escola deve amparar-se em uma relação dialógica na qual as palavras minhas e as dos outros se encontrem, dando ecos não só dentro do ambiente escolar, mas na vida social dos alunos, transpondo, “reconhecendo e ao mesmo tempo ultrapassando o reconhecimento para a compreensão/compreender o que se diz, o que se ouve, o que se lê” (GERALDI, 1996, p. 132).

Outro trabalho que versa nessa direção é a dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), também em 2001, intitulada *O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: olhando a realidade e apontando caminho*, de Zuleica Almeida Rangel. Esse trabalho propõe a construção de um referencial teórico que seja capaz de minimizar a passagem do que chama de unidocência (professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) para a pluridocência (professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II). Rangel (2001) aponta, em sua pesquisa, as expectativas tanto dos professores quanto dos alunos: estes esperam encontrar um professor que atente para as suas individualidades e aqueles sentem dificuldades em entender e administrar esse momento de transição (do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II), o que provoca uma prática pedagógica que se distancia da necessidade dos alunos nesse momento de sua escolaridade. Após análise e interpretação dos achados nas entrevistas, a autora sugere, a construção de um referencial pedagógico facilitador para essa transição: o diálogo.

A autora nos leva a pensar que a palavra é o signo por excelência e pela linguagem nos constituímos e nos transformamos. Desse modo, precisamos considerar um ensino mais dialógico, uma vez que, segundo Bakhtin (2004), o

discurso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, conjunção de discursos entre o eu e o outro, ou seja, um processo dialógico no qual interagimos na relação social e pela palavra do outro significamos e replicamos ao outro, posicionando-nos.

Em razão da necessidade de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e o que dizem os pesquisadores sobre a prática pedagógica dos professores que trabalham com leitura e escrita, analisei uma dissertação de mestrado cujo título é *O trabalho com o reconhecimento/leitura de mundo de alunos de 5ª série no ensino de Língua Portuguesa: um estudo exploratório*, defendida pela pesquisadora Maria Elizabeth Rodrigues, em 2001, na Universidade Federal Fluminense. O estudo teve como objetivo analisar uma professora de Língua Portuguesa de 5ª série de uma escola pública do Estado de Minas Gerais e o modo como o conhecimento/leitura de mundo dos alunos dessa docente era trabalhado.

A autora tomou como referencial teórico a teoria de Bakhtin e a proposta de ensino de Língua Portuguesa de João Wanderley Geraldi, tendo como enfoque os seguintes aspectos: 1) o trabalho da professora com o conhecimento de mundo dos alunos; 2) o processo de enunciação na sala de aula; 3) o trabalho com a metalinguagem, destacando a tensão na integração das atividades de leitura, produção de textos e análise linguística. Rodrigues (2001) aponta, nos resultados da pesquisa, que a professora ressalta o conhecimento de mundo dos alunos, de sua vida, de seus valores, que a docente está num processo de redimensionamento de sua prática, bem como ela mesma está próxima da realização de estudos gramaticais com os alunos para o desenvolvimento do raciocínio e da observação por meio do uso da língua. Rodrigues (2001) enfatiza, ainda, as relações entre os sujeitos, evidenciadas principalmente pela sua prática pedagógica dialógica.

A pesquisa de Rodrigues (2001) contribui para uma reflexão sobre a linguagem que necessita ser tomada como base de uma prática pedagógica que possa contribuir com esses alunos em seus processos de significação e aquisição de conhecimentos, possibilitando sua inserção social, sem excluir aqueles que ainda não dominem a língua padrão. Esse trabalho nos faz refletir sobre a necessidade de se ter cuidado no trabalho pedagógico, pois essa mesma linguagem que une também separa, já que a escola, um espaço voltado à

preservação da cultura e história, ainda não acolhe as diferentes culturas e variações linguísticas que nela se manifestam.

A dissertação de mestrado de Cleide Terezinha Porto Peixoto, *A prática da leitura em sala de aula – contribuições teórico-metodológicas*, defendida em 2003 na Universidade de Uberaba (Uniube), com enfoque na prática de leitura em sala de aula de alunos de 5ª série do ensino fundamental, foi outro estudo que embasou esta pesquisa. A autora objetiva demonstrar que o trabalho com leitura de textos nessa série torna-se ineficaz quando a leitura é confundida com uma simples decodificação de sinais, ou seja, quando é realizado um ensino mecânico. Para fundamentar sua dissertação, apresenta estudos de autores, como Kleiman (1992), Silva (1981), Orlandi (1991), entre outros, que acreditam que o aluno é um ser ativo, que dialoga com o texto e ativa sempre seu conhecimento prévio para realizar inferências e construir novas proposições a partir de outras dadas, produzindo, dessa forma, os sentidos do texto.

Mais uma dissertação de mestrado chamou a minha atenção: *A produção de sentidos: investigando histórias de vida de leitura nos anos de ensino fundamental* de Olga Tereza Pissetti Machado, defendida na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em 2003. O objetivo da pesquisa foi compreender como acadêmicos de Pedagogia e professores de séries iniciais significam a prática e a teoria da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus atuais registros de memória afetados pelas vivências pessoais. A pesquisadora problematiza quais sentidos são produzidos pelos sujeitos a respeito de sua história de vida de leitura no ensino fundamental, amparando-se na teoria sócio-histórica de Vygotsky. O procedimento metodológico utilizado foi a análise do discurso de orientação francesa, também referida por Fiorin (1990 apud MUSSALIM, 2000) como AD-3<sup>3</sup> Machado, ao final de sua pesquisa, ressalta que muitas vezes a razão deixa de questionar o exterior e passa a questionar a si mesma, recheada por uma imensidão de valores, de crenças, de verdades e histórias que se fazem e fazem a grande história da humanidade.

---

<sup>3</sup> “AD3 é a terceira época da Análise do Discurso representando a emergência de novos procedimentos da AD caracterizada, agora, pela desconstrução das máquinas discursivas. O discurso não é visto como constituídos, independentes, uns dos outros, só para depois entrarem em relação, mas sim, constituídos no interior do interdiscurso, cujas relações vão justamente estruturar a função discursiva em questão” (FIORIN, 1990 apud MUSSALIM, 2000).

A leitura desses dois últimos trabalhos levou-me a pensar em um sujeito que, ao apoderar-se da leitura, pode dominar e ampliar a compreensão do meio no qual está inserido, passando a vivenciar um diálogo com o outro e consigo mesmo. Esse sujeito traz consigo a tradição de uma *escola do silêncio*. Ao propor um trabalho com a oralidade, o professor propicia momentos de interlocução entre alunos-alunos e alunos-livros. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser ouvido [quem sabe escutado], descobrindo a si mesmo em uma sociedade que muitas vezes o deixava [deixa] à margem dela.

A pesquisadora Eliane Loyola do Nascimento, em sua dissertação de mestrado *A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental*, defendida em 2007 na Universidade Federal do Espírito Santo, objetivou compreender como ocorre o processo de mediação pedagógica nas práticas de leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa justifica-se em virtude de os estudos da época em que ela foi realizada apontarem que alguns alunos matriculados na rede pública deixam o Ensino Fundamental sem estar efetivamente habilitados para realizar uma leitura crítica das práticas sociais existentes na realidade em que vivem, o que impossibilita o exercício, de fato, de sua cidadania.

O referido estudo ancora-se nos pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano em Psicologia, tendo como referência os estudos de Vygotsky, Bakhtin e Kleiman, e a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal, tendo como sujeitos alunos de uma turma de 5ª série e o professor da disciplina Língua Portuguesa. Nascimento (2007) divide os dados da pesquisa de campo em duas categorias: a mediação social, que discute a mediação da família, dos amigos e da Igreja; e a mediação pedagógica, a qual se subdivide em dois momentos diferenciados do contexto da pesquisa: inicialmente aborda as primeiras aulas de leitura na sala de aula e na sala de leitura e, em seguida, analisa as mudanças observadas nas práticas de ensino da leitura na sala de aula e na sala de leitura no transcorrer do semestre. A autora foca a interação entre professor/aluno e aluno/alunos nas atividades de leitura e conclui sua pesquisa ressaltando a importância da mediação no trabalho com leitura em sala de aula.

Esse trabalho nos possibilita depreender que o aluno é um sujeito social que influencia e é influenciado pelo meio no qual está inserido, e o professor é, ainda, o

grande mediador nesse processo e sabe conduzir as diferentes linguagens presentes que circulam nessa relação dialógica de ensino-aprendizagem, levando o seu aluno a utilizar-se delas.

Quando propomos analisar um tema para uma pesquisa acadêmica, somos impulsionados a ler e a refletir sobre os vários aspectos que nos conduzem a caminhos ainda desconhecidos e obscuros. Nesse sentido, a dissertação de mestrado de Vera Lúcia Mazur Benassi intitulada *Um olhar sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em 5ª e 8ª séries*, defendida, em 2008, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, auxiliou na compreensão desses aspectos. Esse estudo analisa, além da mediação – interação que envolve a leitura –, as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas que contribuem para a prática da leitura, amparando-se em Kleiman (1989), Foucambert (1994), Smith (1989,1999), Silva (1997, 2005). O trabalho está organizado em três eixos para discussão: a) as políticas educacionais e o contexto escolar; b) práticas docentes e rituais e rotina no cotidiano escolar; c) as práticas de leitura na escola: a leitura como prática cultural.

Para Benassi (2008), esses agentes no contexto escolar lutam entre si e fazem acordos e negociações na tentativa de cada um impor, a seu modo, valores, crenças e hábitos. A autora destaca que os professores não planejam suas aulas, fato que resulta em atividades fragmentadas e repetitivas, as quais não estimulam a participação de alunos nas aulas, bem como os profissionais responsáveis por mediar a leitura na escola – bibliotecários, pedagogos e professores – afirmam ser leitores, porém eventuais. A autora conclui sua dissertação ressaltando que todos os professores e alunos têm consciência da importância da leitura tanto na vida pessoal como na escolar e atribuem a responsabilidade da escola na formação de leitores.

Ao término da leitura do trabalho de Benassi (2008), posso afirmar que, realmente, a escola não é um espaço de competição, mas, sim, uma instituição responsável por **ensinar** os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Nesse espaço, é preciso haver práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos como seres humanos concretos e não sujeitos idealizados por uma classe dominante, meramente trabalhadores num mundo capitalista.

Para Cortella (1989), a escola deve ser um espaço de acolhimento ao sujeito; para isso, faz-se necessário considerar a tradição do ensino voltado à

pesquisa, do conhecimento, que envolva práticas pedagógicas, as quais são um elo entre as gerações e as diversas culturas de uma sociedade. O arcaico deve dar espaço a novas práticas sociais e novos conhecimentos, associando-os pela mediação dos professores, construindo novos caminhos, a troca de experiências, aprendendo juntos – professores e alunos – e assim tirando-os da margem da sociedade.

Nessa linha de pesquisa de Cortella, há a dissertação de mestrado de Sheila Rossana Fernandes Corrêa Pavessi com o título *Leitura na sala de aula: um estudo com alunos de 5ª série*, defendida na Universidade Estadual de Maringá em 2010. Com base na teoria histórico-cultural, o estudo enfatiza a questão do desenvolvimento humano sob a perspectiva da interação entre os indivíduos com a natureza e entre eles e toma a linguagem e a mediação como pressupostos básicos para avaliar a leitura em sala de aula.

Segundo Pavessi (2010), o objetivo da pesquisa foi investigar a prática pedagógica da leitura na escola e os procedimentos adotados pelos professores em salas de 5ª série do ensino básico, hoje sexto ano. Os resultados da investigação demonstraram que as atividades de leitura em sala de aula acontecem sob uma perspectiva imediatista e evidenciaram que as atividades escolares, se organizadas de modo que a criança, ao ler um texto, atribua sentidos a ele, estabeleça relações com outras situações e faça generalizações com outros conteúdos escolares, podem representar um avanço significativo em suas conexões mentais. O domínio da linguagem pela criança possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas, projetando em um nível superior o desenvolvimento dos conceitos escolares, entre eles, a leitura.

No entanto, no decorrer das leituras realizadas, verifiquei que as formações leitora e escritora dos alunos estão associadas ao fracasso escolar. Para fundamentar a análise sobre essa questão, utilizei a dissertação de mestrado *Leitura e produção de texto: resgatando o ensinar e motivando o aprender* de Maria de Fátima da Silva, defendida, em 2010, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Essa pesquisa relata a associação da leitura e produção textual ao fracasso escolar ao propor um trabalho voltado a ler e escrever com dois professores de “Leitura e Produção textual” de 6º e 7º anos de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo, para a análise do qual foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários

aplicados a professores, alunos e bibliotecária, observação em sala de aula e análise documental. Silva (2010) cita Kaufman (1995), Geraldi (1984) e Silva (2003) como referências entre os estudos pertinentes à leitura em sala de aula. Ao final de sua pesquisa, a autora nos leva a refletir que os instrumentos de leitura utilizados nesse ambiente de aprendizado colaboram para a formação escritora dos sujeitos, e, para isso, o conhecimento teórico-metodológico sobre o assunto deve ser planejado pelos professores envolvidos no processo.

Em busca de fundamentar o presente estudo, recorri também ao Grupo de Pesquisa ALLE da Unicamp e encontrei o trabalho de Fernanda Torresan Marcelino, *O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*, dissertação de mestrado defendida em 2003 na citada instituição, a qual propõe uma reflexão sobre como se formou entre pais, alunos e educadores a ideia de que a leitura da literatura deve ser uma experiência obrigatoriamente prazerosa dentro do contexto escolar. Esse trabalho tem como pressuposto as ideias de Bakhtin, no discurso e na multiplicidade de vozes que o formam, propondo buscar um processo de construção desse modo de entendimento da leitura, empreendendo a investigação em discursos produzidos para e por professores na década de 1980. Para sua pesquisa, Marcelino (2003, p. xi) selecionou

[...] quinze exemplares da revista 'Leitura: Teoria e Prática', publicada pela ALB: Associação de Leitura do Brasil (n.º zero ao 14); uma campanha de promoção de leitura, 'A Ciranda de Livros' criada no início da década pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); resumos de dissertações e teses sobre leitura defendidos em 1980 e constantes do Catálogo presente no livro *A Pesquisa em Leitura no Brasil (1980-1995)* de Norma Sandra de Almeida Ferreira, além de tomar como ponto central as ideias de Roland Barthes sobre o prazer de ler, publicadas no livro *O Prazer do Texto*.

A autora finaliza o estudo refletindo sobre as revistas pesquisadas escritas para determinado público, as quais contêm artigos selecionados por uma equipe técnica especializada, tendo as editoras presentes nesse mesmo público. De acordo com a pesquisadora, as ideias circulam, dialogam, polemizam, despertam interesses e provocam rejeições.

Maria Betânea Platzer, em sua tese de doutorado defendida na Unicamp em 2009, também é do Grupo de Pesquisa ALLE da Unicamp, intitulada *Crianças*

*leitoras entre práticas de leitura*, visa investigar o envolvimento de crianças com a leitura em seu cotidiano por meio de suas práticas e representações. A autora revela que tanto as crianças como suas famílias têm em sua trajetória o envolvimento com a leitura e, desse modo, trazem um universo de significações, experiências e vivências, muitas vezes distantes daquelas legitimadas pelos cânones escolares. Platzer (2009) propõe um olhar mais atento às crianças com menor poder aquisitivo – foco de sua investigação –, as quais não por falta de incentivo, e busca uma revisão do conceito de leitura. Assim, segundo a autora, por outro lado, além de valorizar a leitura diferentes gêneros textuais, textos publicados em tecnologia digital e outros não consagrados. A autora acredita ser necessária a ampliação de acesso a outras práticas de leitura da cultura letrada a essas crianças.

Embasada nos trabalhos apresentados neste capítulo e nas discussões de suas autoras sobre a importância da leitura como experiência prazerosa dentro do ambiente escolar e a leitura como algo que não se limita aos portões da escola, entendo que a linguagem em circulação na sala de aula precisa adequar-se a fim de que o maior número de alunos aproximem suas produções textuais do conhecimento sistematizado, científico, o que possibilitará sua transformação pessoal. É na relação entre os sujeitos que compartilham o mesmo espaço da sala de aula e pela mediação da linguagem que os sentidos se produzirão e circularão, aproximando os sujeitos de outros modos de ser e estar no mundo pela apropriação de outros e novos conhecimentos. Falo aqui de constituição de subjetividades, uma vez que, para Bakhtin (1995), “só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”.

Percorri também produções bibliográficas publicadas nos periódicos e encontrei, na “Revista Psicologia em Estudo” de Maringá referente a 2002, volume 7, o artigo de Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria das Graças Bompastor Borges Dias intitulado *A escola e o ensino da leitura*. No texto, as autoras abordam a necessidade de propor atividades de leitura nas quais os alunos possam evidenciar as produções de sentidos que estão elaborando a partir do texto que estão lendo, o que, por sua vez, proporcionar-lhes-á uma compreensão da leitura realizada.

Os dados apontados na pesquisa dessas duas autoras foram de suma importância para eu traçar um mapeamento dos estudos sobre a leitura, e também

de que o sujeito precisa tomar posse – e chamo a atenção para o termo 'tomar posse' e não construir – desses conhecimentos, e a escola é o espaço social no qual a “convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família” (BRASIL, 1998, p. 123) se concretiza entre sujeitos de diferentes camadas sociais.

São esses encontros de leituras e reflexões sobre os diversos trabalhos de leitura de múltiplas ideias que possibilitam a interação entre os sujeitos na sociedade e contribuem para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

No próximo capítulo, abordo a compreensão das concepções de linguagem e suas relações com os conceitos de leitura e letramento.

## **CAPÍTULO II**

### **AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE LEITURA E LETRAMENTO**

Neste capítulo, meu objetivo é discutir as compreensões a respeito das concepções de linguagem e as relações destas com os conceitos de leitura e letramento, uma vez que, ao adotarmos certa concepção de linguagem, nossos afazeres em sala de aula implicarão em uma postura educacional dela decorrente. Em outras palavras, "os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos" (GERALDI, 2006, p. 40).

#### **2.1 Linguagem**

Entendo que realizar um estudo sobre leitura e escrita requer que nós, pesquisadores ou estudiosos, enfrentemos questões relativas ao estudo da linguagem, considerando que ela está presente nos diversos âmbitos da sociedade, ou seja, nas diferentes esferas sociais, e que circula com especificidades e características próprias.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), a linguagem é uma forma social e não individual de comunicação, um processo que se dá por meio das relações entre sujeitos e suas interações sociais (BRASIL, 1998). Vê-se, portanto, e claramente, que a concepção de linguagem que embasa as proposituras para o trabalho com a/na escola pauta-se nela como forma de interação entre sujeitos, como o lugar de constituição dos indivíduos.

Essa concepção de linguagem, por sua vez, compreende que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui atribuindo significados e valores acerca da própria existência, na relação intersubjetiva, inserido em práticas sociais. Nessa concepção, não há subordinação da linguagem ao pensamento, portanto, no pressuposto dessa concepção de linguagem, há a conjectura de uma concepção de um sujeito que se apropria das práticas culturais pela mediação do outro, para poder agir e atuar no mundo. De acordo com esse entendimento,

[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1997, p. 22).

Nesse sentido, são os diferentes lugares sociais dos quais os sujeitos participam que os aproximam de determinados gêneros discursivos, mediados (os sujeitos) pelas suas práticas sociais. Com base nos estudos realizados por Bakhtin (2003), Fiorin (2006) concebe os gêneros como produções sociais, os quais não estão relacionados somente à forma, mas ao processo de interação entre eles de acordo com o meio em que o sujeito está inserido. O autor ressalta que estão em constante movimento conforme o desenvolvimento da sociedade, pois os gêneros, enquanto produções sociais, são produtos de interação verbal.

Nesse sentido, de que maneira organizar um trabalho na escola que considere a linguagem como o fio condutor da formação de leitores e escritores nesse ambiente? Esse é o desafio a ser enfrentado quando desejamos realizar um trabalho de linguagem mais abrangente do que unicamente considerar o estudo da língua em sua materialidade.

Há de se considerar que, para Bakhtin (2003), gênero de discurso significa entender a língua conforme suas manifestações dentro de uma sociedade, segundo a utilização que os sujeitos fazem dela em situações reais. No entanto, percebe-se que a escola tem priorizado uma linguagem monológica, desconsiderado diversas manifestações linguísticas presentes na sociedade e desprezado as experiências sociais e culturais – pré ou extraescolares – dos sujeitos.

Levando em consideração que a linguagem é essencialmente mediadora das relações entre sujeitos, um elo da comunicação verbal, como nos ensina Bakhtin (2002), é possível realizar na escola um trabalho no qual eles (re)signifiquem o novo, (re)construindo-se tanto socialmente quanto culturalmente. Diante disso, posso entender, então, que a linguagem não só contribui na interação de sujeito/sujeito, mas também age como fator de constituição de sua identidade e cultura.

Essa discussão remete-me a pensar que o ensino está voltado ao movimento social, e a língua, sendo “viva”, como pode estar presa a regras contidas em gramáticas normativas?

Para entender melhor essa questão, recorri a Possenti (1996, p. 63), para o qual há três tipos de gramática: normativa – “conjunto de regras que devem ser seguidas [...] fazendo que o leitor aprenda a falar e escrever corretamente”; a gramática descritiva – “conjunto de regras que são seguidas [...] é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”; a internalizada – “conjunto de regras que o falante domina” de forma a atender as suas necessidades de interação social, a qual retomarei mais adiante.

Essa compreensão do autor sobre os três tipos de gramática remete-me ao estudo das concepções de linguagem. Os estudos bakhtinianos, conforme Geraldi (2004), nos fazem refletir sobre três concepções que orientam os professores da Escola Básica, a saber: a linguagem é a expressão do pensamento; a linguagem é o instrumento de comunicação; a linguagem é a forma de interação entre sujeitos.

Na primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, o autor nos remete à ideia de que a linguagem é a tradução do pensamento; nessa concepção, o sujeito é visto como responsável pelo que pensa e diz, ou seja, se ele não sabe se expressar, conseqüentemente não sabe elaborar o pensamento. Segundo Geraldi (2004, p. 23), “se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Nessa mesma direção, Koch (2002, p. 9) nos leva a pensar que

[...] a concepção de língua como representação de pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se do sujeito como um ego que constrói uma representação mental e desejar que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Nessa perspectiva, a produção comunicativa não influencia a linguagem, não considera as formas de comunicação que envolvem o sujeito e suas práticas sociais nas quais a linguagem em funcionamento “acontece”, negando a importância dela como possibilidade de interação entre os sujeitos e de

estruturação do pensamento e, portanto, como constitutiva da subjetividade humana.

A gramática normativa, conjunto de regras a ser seguido pelos falantes, desconsidera as variações linguísticas, pois se preocupa mais com as regras gramaticais, e estabelece que as pessoas precisam dominar a língua para conseguirem comunicar-se seja na forma oral, seja na escrita. Nesse sentido, o sujeito que não fala e/ou escreve conforme as regras impostas por essa gramática, não pensa *corretamente*.

De acordo com a segunda concepção de linguagem, na qual esta é o instrumento de comunicação, de tão objetiva, ela se torna abstrata ao sujeito – objetivismo abstrato. Geraldi (2006) expõe que, conforme essa perspectiva, a língua é entendida como um instrumento que se organiza em signos e é o meio de comunicação entre os indivíduos. Essa concepção de linguagem é um conjunto de regras que, seguido pelos sujeitos, transmite a mensagem entre o emissor e o receptor. O autor esclarece que

[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 2006, p. 41).

Ainda de acordo com a segunda concepção de linguagem, o indivíduo encaminha a mensagem para o ouvinte em código, o receptor recebe-a e decodifica-a, transformando-a novamente na mensagem encaminhada. Assim, conhecer a gramática da língua significa compreender seu funcionamento, sua forma, função e estrutura. Em outras palavras, saber “como se diz”, portanto os gramaticistas também não aceitam as variações da língua.

Geraldi (2004), ao tematizar a concepção de linguagem como estrutura, explicita-nos que, no processo interacional, o foco está na língua como código de transmissão de mensagem e toma forma fora do pensamento. Koch (2002, p. 14) aponta que, nessa concepção de língua, a linguagem é um instrumento de comunicação, e a noção de sujeito “corresponde a de um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’”.

Para Possenti (1996, p. 64), “As gramáticas normativas, entendidas como um conjunto de regras, sugerem que os sujeitos que não dominarem essas regras não são considerados pessoas cultas e não irão conquistar o prestígio social”.

Assim, se pensarmos na língua como uma estrutura, temos o ensino da gramática na escola como forma redentora de levar os sujeitos a falar e escrever corretamente, isto é, de acordo com seus preceitos. No tocante à Escola Básica, a questão do ensino da gramática tem sido foco de discussão entre professores, principalmente a partir de 1962, quando foi incluída a Linguística nos currículos dos cursos de Letras. Segundo Nóbrega (1998), desde então, falar sobre o referido ensino passou a ser um caminhar sobre espinhos, fato esse que levou estudiosos como Possenti (1999) a compilar, em um livro intitulado “Por que (não) ensinar gramática na escola”, “textos já publicados, trabalhos apresentados em congressos e reflexões resultantes de palestras para [esclarecer] professores e alunos”.

Na terceira concepção, a linguagem é compreendida como forma de interação entre sujeitos, o lugar de constituição deles. Ao ser entendida desse modo, há de se considerar os processos de subjetividade mediados por ela, que possibilitam ao sujeito refletir não somente sobre o uso da língua, mas também a respeito de sua constituição. Nesse processo, o sujeito atribui significados e valores acerca da própria existência, considerando o meio no qual estão inseridos os sujeitos.

Embasado nas ideias de Franchi (1992), Ilari (2011) explica que há uma dialética entre linguagem e realidade, uma vez que a língua organiza o pensamento, produz ideias e compõe o quadro de referências para o agir do homem no mundo,

[...] mas o que é fundamentalmente constitutivo é a capacidade que tem de recriar constantemente essa realidade, uma vez que ela é histórica.

Dessa perspectiva, a linguagem é entendida como trabalho social e histórico que acontece entre sujeitos, para sujeitos e com sujeitos ‘a historicidade da linguagem, ao mesmo tempo, cria uma racionalidade cultural e, portanto, móvel, e dá-lhe um dinamismo, que a faz ‘aberta aos trabalhos do entendimento’ e às provocações da imaginação” (FRANCHI, 1992 apud ILARI, 2011, p. 12).

A linguagem possibilita ao homem uma organização de mundo, o qual interage dialogicamente com as diversas ações de comunicação de acordo com o

contexto social e cultural do qual ele faz parte. Nesse sentido, os homens são sujeitos atores e construtores de suas práticas sociais. Conforme Geraldi (2006), o ser humano não utiliza a língua somente para expressar o pensamento, transmitir conhecimento, mas “para agir e atuar sobre o mundo”. O autor ressalta ainda que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2006, p. 41).

É pela linguagem que o sujeito age sobre o outro e é transformado pelo outro. Esse é um processo no qual os falantes atuam utilizando-se das diversas variações da língua, a qual não fica restrita às regras gramaticais normativas ou descritivas, mas refletindo-a como uma manifestação dialógica de um conjunto de regras que o falante domina, quer dizer que é uma perspectiva a qual respeita e considera a gramática internalizada do sujeito materializada na sua variação linguística.

Segundo Koch (2002, p. 17), “O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que –dialogicamente – nele se constroem e são construídos”, ou seja, a língua não é entendida apenas como um sistema, mas como mediadora das relações e da interiorização do conhecimento.

Já Smolka (1995), tomando como referência Bakhtin, nos conduz a pensar a linguagem como “ação” e não simplesmente “o meio” pelo qual o sujeito interage com o outro. Segundo a autora, pensar a linguagem como “o meio” é concebê-la “como instrumento [o que] acaba por negligenciar o aspecto constitutivo” (SMOLKA, 1995, p. 35). A autora ainda nos leva a voltar o olhar para a linguagem não como um instrumento de comunicação, visto que esta não se limita a uma palavra pronunciada, mas ao significado que é lançado aos sujeitos/ouvintes e aos vários sentidos por eles produzidos de acordo com o momento social e histórico em que vivem, possibilitando que os sujeitos transformem e (re)signifiquem a linguagem.

A linguagem é, portanto, viva e modifica-se de acordo com o movimento da sociedade para atender aos falantes nas suas mais variadas formas de comunicação, adequando-se diante das diversidades de situações nas quais os sujeitos se desenvolvem dentro do seu convívio social “agindo [e] atuando sobre o outro e sobre o mundo” (GERALDI, 1984 p. 43).

Nessa perspectiva, na prática social, a “produção de signos e sentidos” circula, e a linguagem não é só meio ou modo de interação entre o sujeito e a sociedade, mas um produto histórico que se constitui por intermédio da palavra, do seu significado e do sentido produzido. Segundo Vygotsky (1987, p. 285), “a palavra é a manifestação mais direta da natureza histórica da consciência humana, o significado da palavra é o microcosmo da consciência humana”.

Assim, passo a discutir a concepção de letramento por compreendê-la como um processo de mediação recíproca entre sujeitos no que diz respeito às suas relações sociais com o mundo da escrita. Portanto, antes de aprender a ler, no sentido de decodificação, o sujeito já está inserido em práticas de letramento. Desse modo, na sequência, tomo como foco de atenção e discussão o conceito de letramento na perspectiva adotada.

## **2.2 Letramento**

A sociedade encontra-se em constante movimento social e cultural, e a escola tem sido compreendida como lugar do ensino da leitura e da escrita, ainda que ambos os processos não se restrinjam a esse âmbito. Paradoxalmente, nós professores notamos, na legislação educacional do Estado de São Paulo, a qual, por sua vez, ampara-se na legislação educacional federal, que muitos jovens e adolescentes ingressam e permanecem nessa instituição social por volta de oito a quinze anos e, ainda assim, não conseguem ler e escrever com compreensão.

Segundo dados apontados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2009, os alunos brasileiros da educação básica melhoraram seu desempenho na área de leitura, mas ainda se encontram atrás dos discentes destes países: México, Uruguai, Jordânia, Tailândia e Trinidad e Tobago. Além disso, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos alunos das escolas públicas estaduais e municipais, em 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental, foi de 3.8, enquanto o dos alunos das instituições privadas ficou em 6.0.

Esses resultados nos levam a pensar que o problema não está apenas na forma de alfabetizar os sujeitos, de ensiná-los a ler e a escrever, mas na necessidade de a escola ensinar também modos e procedimentos de leitura, uma vez que, ao ingressarem na instituição escolar, eles não são iletrados. Para Mortatti

(2005), em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é praticamente impossível encontrar sujeitos totalmente iletrados.

Há de se considerar também que cada sujeito constrói, em seu percurso de vida, uma história de leitura e com ela se relaciona ao ingressar na escola. Ou seja, ao serem ensinados novos modos e procedimentos de leitura ao sujeito, eles farão mais ou menos sentido a este à medida que se encontrarem e/ou confrontarem com os sentidos que já o constituem. Em outras palavras, o letramento contempla a linguagem como um lugar de interação entre sujeitos.

Portanto, compreendera constituição histórica desse conceito nos é fundamental se tomarmos como premissa o que nos ensina Cortella (2002): não podemos negar ao aluno o conhecimento do processo de produção de um dado conhecimento.

O termo “letramento” teve origem na língua inglesa com a palavra *literacy*, na década de 1980, na Europa e nos Estados Unidos. No cenário educacional brasileiro, o termo aparece em meados de 1986 e, segundo as autoras Kleiman (1995) e Soares (1998), a partir da publicação do livro da professora Mary Kato intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1992 pela editora Ática. Vários estudiosos da educação passaram, então, a estudá-lo. Alguns pesquisadores defendem a ideia de que letramento é o mesmo que alfabetização, e outros, que esta significa aprender o código e aquele ter habilidades para usá-lo socialmente. Kleiman (1995, p. 81), por sua vez, o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ao estabelecer uma distinção entre os dois termos, Tfouni (1995, p. 20) ressalta que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

O conceito de Tfouni (1995) veicula a ideia de que as práticas de cultura escrita são um fenômeno linguístico no/pelo qual os sujeitos utilizam-se das práticas sociais no dia a dia. Na concepção de Soares (1998, p. 18), letramento é o “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Estabelecer uma articulação entre o conceito propriamente dito e o vivido dentro da escola é o desafio enfrentado pelo professor, para que ocorra a apropriação pelos sujeitos da leitura e da escrita não só como objeto simbólico, mas que o conceito propriamente dito seja vivido na escola como forma organizativa do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a mediação do professor, no que diz respeito às atividades propostas e aos interesses dos alunos, é de extrema importância ao processo de aprendizagem, às trocas de experiências e de culturas, as quais circulam em sala de aula.

Kleiman (2007, p. 4) afirma que "A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, isto é, quando sabe qual gênero do discurso usar".

Cabe ressaltar que essas situações de comunicação entre sujeitos não ocorre somente nos ambientes escolares, mas também na família, trabalho, igreja e comunidade nos quais estão inseridos. Porém, a escola é ainda o espaço legítimo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, à qual "a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão" (SOARES, 2001, p. 84).

No caso específico da escola pública, ela é tida como um espaço físico demarcado com fronteiras impostas por uma classe dominante e frequentada por um público específico – o estudante jovem das classes populares – atividades repetitivas, regras rígidas de comportamento a serem seguidas por todos indistintamente, avaliações que não condizem com práticas sociais de leitura e escrita e tampouco com a realidade de alunos e professores, pouco contribuindo para as práticas de letramento.

Pensar em um ensino que tenha, como princípio, práticas de letramento leva professores, pesquisadores e estudiosos da educação a considerar que é possível a (re)significação da função social da escola, uma vez que esta promove a interação entre o sujeito e os significados que o constituem, mediada pelas diversas leituras que ele já realizou no meio social de que provém.

Possibilitar a formação do sujeito leitor mediada por práticas de letramento é apostar que ele passe a ter outra condição social e cultural mudando seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. Ou seja, é apostar na formação

de um sujeito que se torne diferente a cada dia (SOARES, 2003). No entanto, conforme comenta Tfouni (1995), para que ele atinja níveis mais elaborados de letramento, a alfabetização é fundamental nesse processo, uma vez que o sujeito alfabetizado é mais poderoso que o letrado não alfabetizado.

Nessa linha de pensamento, não poderia deixar de citar Freire (1997), quando o autor afirma que o sujeito letrado possui conhecimento de mundo e, refletindo sobre sua prática social, ocupa seu lugar no mundo e amplia sua visão de mundo, podendo modificá-lo. Desse modo, as atividades escolares de leitura devem contemplar tanto a alfabetização como o letramento. Assim, as práticas deste, além de envolver a leitura e a escrita propriamente ditas, envolvem também valores e contextos sociais, pois estão relacionadas às condições sociais, econômicas, culturais e o uso que os sujeitos delas fazem para atender às necessidades da sociedade.

Tfouni (1995) esclarece que os processos de letramento estão nos modos de produção e comunicação de uma sociedade e de como esta influencia os sujeitos que estão inseridos nesse meio, sendo eles alfabetizados ou não. Nessa perspectiva, o sujeito ou grupo social que sabe reconhecer a função de revistas, jornais, bilhetes, etc., mesmo sem saber ler e escrever, exerce uma prática social. Então posso afirmar que as práticas de letramento são consideradas um fenômeno social e, portanto, são marcadas pelas condições históricas, culturais, de produção e uso da leitura e da escrita.

### **2.3 Leitura**

Cabe enfatizar que para, para realizar um estudo cujo foco é a leitura, uma questão emerge inicialmente: o que é ser leitor?

Para iniciar uma reflexão a respeito dessa questão, valho-me das palavras de Geraldi (2004, p. 169): “os alunos, leitores e, portanto, interlocutores lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados”.

A formação leitora é um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, pois ainda, em pleno século XXI, deparamo-nos com a afirmação de que a escola não está cumprindo sua função social: a de formadora de sujeitos leitores. No entanto, vale frisar que muitos estudantes frequentam a escola por um determinado tempo e

não leem por diversos motivos. Destaco aqui que, inclusive, alguns alunos apresentam dificuldades no desenvolvimento da leitura e não compreendem a essência de um texto, pois, muitas vezes, essa atividade é apresentada a eles como uma obrigatoriedade para atender a um currículo que tem como objetivo somente uma nota bimestral, e não os propósitos de contribuir para a sua formação e possibilitar-lhes criar e (re)criar o lido, bem como socializar conhecimentos. A atividade de leitura dada com esses objetivos conseqüentemente colabora para a inserção dos alunos na sociedade letrada.

Manguel (1997, p. 36) alerta que “[...] nós, os leitores de hoje, ainda temos de aprender o que é a leitura”. Se somos leitores e estamos cercados por textos, por que ainda utilizamos da decodificação e não da interpretação?

O processo de elaboração de trabalhos voltados a compreender a leitura leva os pesquisadores a caminhos solitários, apesar de vários estudiosos acompanharem essa reflexão. Durante esta caminhada deparei-me com informações novas e outras já vistas, bem como descobri que muito se discorre a respeito dessa questão, mas ainda há muito a se dizer, o que levará a novas reflexões. Assim, estou convicta de que, ao terminar esta jornada, não serei mais a mesma.

Entendo que, antes de buscarmos a compreensão a respeito da “não formação de leitores”, temos de olhar para as pegadas que deixamos para trás, porque a leitura se trata de uma prática histórica e cultural e é constituída de vários sentidos conforme o contexto social no qual o sujeito leitor esteja inserido. Cada indivíduo utiliza-a de acordo com a sua necessidade de comunicação. Em outras palavras, o músico lê as letras das músicas, as mães leem os gestos de seus filhos, os professores tentam ler o movimento da sociedade, lemos bula de remédio, receitas, as postagens do Facebook, quadros, revistas, fotografias, ou seja, estamos sempre realizando leituras. Manguel (1997, p. 21) faz uma reflexão muito pertinente ao afirmar que “todos nós lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos”.

Os homens das cavernas, nossos ancestrais, realizavam a leitura do mundo que os cercava com os olhos que funcionavam como uma “máquina fotográfica” que registrava o que era visto e depois revelava as imagens por meio dos desenhos que esses homens faziam nas paredes das cavernas. Na cultura grega clássica, o leitor realizava leitura em voz alta, pois não lia para si, e sim para o

ouvinte. Desse modo, por intermédio da oralidade o texto era passado de geração para geração. Porém, devemos lembrar que a leitura em voz alta é uma atividade complexa, pois exige do leitor uma técnica corporal, uma entonação. Nesse sentido, esse tipo de leitura requer do seu leitor um conhecimento do texto.

Manguel (1997) comenta que a leitura silenciosa surge no início da Idade Moderna e, como um modo distinto, inicialmente causa estranhezas a ponto de ser registrada por Santo Agostinho em seu texto “Confissões”. Segundo Agostinho, Ambrósio, bispo da cidade de Milão, na Itália, por volta do ano de 383, teria realizado essa modalidade de leitura.

[...] Olhos perscrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descreveria um leitor de hoje, sentado com um livro num café em frente à igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as ‘Confissões de Santo Agostinho’. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar comum. (MANGUEL, 1997, p. 59).

Na contemporaneidade, a escola enfoca a leitura silenciosa e pouco trabalha a leitura em voz alta; e, quando solicitada por alguns professores, é motivo de estranheza entre os alunos, que muitas vezes negam-se a realizá-la.

A leitura é um meio de construir caminhos para os sujeitos na sociedade, independentemente de ser silenciosa ou em voz alta. Sendo portadores da prática da leitura, essa propicia o rompimento com barreiras impostas pelos contextos sociais, históricos e culturais. Assim, a importância da leitura na vida do sujeito, tanto no que se refere à sua constituição pessoal quanto à possibilidade de ampliar seu conhecimento e, portanto, de maior integração na sociedade, vem sendo discutida por acadêmicos e professores da educação básica.

Muitos alunos relatam para os professores que, na escola, ainda são realizadas atividades de leitura tomadas como práticas obrigatórias apenas para avaliação ou como pretexto para sistematização de algum conteúdo disciplinar. Nessa perspectiva, parece-me que a leitura como processo discursivo tem sido relegada a segundo plano ao se deixar de lado o propósito da interação entre sujeitos inseridos em uma sociedade letrada como a nossa.

Geraldi (2006) afirma que as atividades de leitura na escola devem possibilitar tanto a participação dos alunos em práticas sociais quanto a vivência de

um processo de (re)significação da própria existência, transformando-os como sujeitos. Nessa linha de pensamento, a leitura, entendida como uma prática social, deverá ser incentivada na escola, para que o aluno possa realizá-la e exercê-la para além dos portões desse estabelecimento, isto é, em suas relações sociais.

Desse modo, levar em conta a leitura no âmbito da dimensão discursiva é considerar que os textos apresentam "espaços em branco" e, assim, tanto conformam quanto expandem os sentidos para além da materialidade da língua. Nesse sentido, há de se ensinar aos alunos que o conhecimento das condições de produção do texto é também constitutivo de significação por eles. Essa possibilidade de compreensão e produção de texto, de significação e compreensão daquilo que se lê é, por sua vez, preenchida pelo conhecimento de mundo que o leitor traz, o qual possibilita o diálogo entre texto/autor/leitor.

Assim, refletir sobre a relação entre escola, leitura e formação de sujeitos leitores se faz necessário a partir de um princípio e uma compreensão de leitura num sentido mais amplo. O ensino da leitura nessa perspectiva abre possibilidades para que a produção e a elaboração dos sentidos pelos alunos se produzam mediadas pelas suas experiências, e não como uma simples decodificação do código escrito, sem atribuição de sentidos ou reconhecimento do "não dito", mas indiciado no texto.

Desconsiderar todo esse processo de produção, elaboração e circulação de sentidos em sala de aula é pautar-se em um entendimento de leitura orientada por uma concepção de linguagem tal como a manifestada pela visão que toma a linguagem como expressão de pensamento. Nessa perspectiva, para Koch (2006, p. 10), a leitura é entendida

[...] como atividade de captação das idéias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar as intenções.

Nessa concepção, o leitor é, portanto, um sujeito passivo e a-histórico, visto que seu conhecimento não é considerado no processo de produção de sentidos. Como expõe Geraldi (2006, p. 89), o "eu" se anula, "quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz

não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola". E, nesse caso, eu diria, do "eu autor".

Ademais, a leitura também é desconsiderada em uma perspectiva discursiva se for entendida como decifração do código. Em outras palavras, se a linguagem for tomada como um instrumento de comunicação, o texto será apenas um produto de decodificação e ao leitor caberá apenas o reconhecimento do código a ser captado no momento da leitura. Nesse sentido, a leitura seria apenas "uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que 'tudo está dito no dito'" (KOCH, 2006, p. 10).

É importante enfatizar que, em ambas as concepções, linguagem como expressão e como instrumento de comunicação, "o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução" (KOCH, 2006, p. 10). Parece-me que a leitura como reprodução adotada nos livros didáticos é base para o fracasso na formação de sujeitos leitores, ávidos pelo conhecimento e pela entrada no mundo da escrita, pois aquele que lê mais amplia o vocabulário e apropria-se de modos distintos de organização de um texto.

Já o leitor considerado em uma perspectiva discursiva, ao contrário, precisa compreender e refletir sobre o texto lido a partir de construções de redes de sentido que ele constrói no momento da leitura, pois, segundo Geraldi (2006, p. 47), esta "é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita".

A leitura pode, também, ser uma possibilidade de os alunos elaborarem modos de posicionamento acerca do vivido. Nessa perspectiva, ela não se limita à decodificação de códigos, mas a um processo (re)constituição de subjetividades, uma vez que amplia os conhecimentos daquele que lê e possibilita um modo de lutar contra a dominação posta por uma elite dominante. Ou seja, a leitura pode ser uma forma de luta e posicionamento na sociedade para o sujeito pensante.

De acordo com Koch (2006), posso fazer a seguinte inferência: o sujeito que lê pode ser considerado autor e construtor social ao dialogar, construir e ser construído pelos textos em uma relação dialógica com a língua. Trata-se, portanto, de um processo que necessita do outro e do diálogo entre o "eu" e o "tu"; assim, o leitor e o texto, no encontro e no confronto de vozes, produzem sentidos em uma relação de alteridade por meio da história social que possibilita ao primeiro (sujeito leitor) construir uma história singular e atribuir outros sentidos ao vivido,

(re)construindo um novo sentido, uma nova história, pela mediação de uma capacidade exclusivamente humana: a criatividade.

Pelo fato de a escola ser um espaço no qual convergem as diferentes linguagens, torna-se um ambiente propício para uma (re)leitura do ensino desta, a qual pode ocorrer por meio de livros impressos e eletrônicos. Porém, a escola ainda é um lugar que canoniza a leitura de livros tradicionais e despreza o que os alunos trazem do seu cotidiano.

Assim, diante da multiplicidade de informações que circulam em sala de aula, o professor não pode assumir uma postura de ditador de regras, uma vez que é ele o responsável por conduzir seus alunos por um caminho a ser conhecido e seus desafios. Nesse contexto, professores e alunos devem caminhar no sentido de desvendar as tramas e os mistérios do texto, pois, segundo Ometto (2010, p. 29),

[...] os sentidos que os interlocutores produzem, na e pela linguagem, estão prenes de sentidos elaborados a partir de outros com os quais mantiveram contato anteriormente e aos quais preveem possíveis respostas que poderão ocorrer, inclusive na própria vida, como ato responsável, como nos ensina Bakhtin.

Compreender essas relações dialógicas não é um ato solitário de um sujeito somente, mas dos sujeitos nelas envolvidos. A palavra que se revela por meio do outro concordando, discordando, buscando junto derrubar as barreiras impostas por um ensino de leitura que ainda limita os sujeitos e os excluem, pois aqueles "considerados não leitores leem, mas leem coisas diferentes daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima" (CHARTIER, 1945, p. 104).

Não podemos esquecer que a leitura faz parte de um processo histórico e cultural desses sujeitos, evidenciando seus valores, ideias, sonhos. Além disso, devemos lembrar que, ao longo de suas vidas, os sujeitos são constituídos enquanto leitores ao interagirem com os outros e com o mundo que os cerca, e a escola é um desses espaços, pois são essas experiências que o constituem e orientam na relação social.

Chartier (1945, p. 105) faz a seguinte observação a esse respeito:

[...] Portanto, temos de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as experiências fora da escola, seja a partir da cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista

individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente.

Diante disso, a formação do leitor está atrelada às leituras de mundo e palavras, as quais caminham juntas, dialogam e contribuem para a (re)significação daquilo já vivido por ele. Mas, para que isso ocorra, a escola precisa ser um espaço democrático onde possam ocorrer as trocas de experiências entre sujeitos oriundos de diferentes classes sociais e culturais, as quais se cruzam e colaboram para a riqueza da prática da leitura.

Nesse sentido, a leitura não deve ser uma “repetição”, isto é, o sujeito não deve ler sem conceituar, interagir e dialogar com o outro, mas um ato que leve o leitor a refletir e transformar-se. Por essa razão, as atividades escolares voltadas à prática da leitura necessitam ter, como ponto de partida, o conhecimento de “quem é esse leitor”. Se assim for concebida, a leitura poderá ganhar o espaço que até então não vem ocupando na vida de alguns sujeitos e, desse modo, contribuir para a construção de sentidos e, conseqüentemente, para a sua história e suas relações sociais.

Porém, é importante lembrar que a prática de leitura modifica-se de acordo com a sociedade e ao longo da história por meio da relação que o sujeito estabelece diante dos diversos textos que circulam em seu meio social, como revistas, jornais, livros, textos eletrônicos, entre outros. Assim, para Chartier (1997, p. 77),

[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo do códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Chartier (1997) nos apresenta, ainda, três mudanças que ocorreram na prática da leitura: da leitura em voz alta para a silenciosa e visual; da leitura intensiva para a extensiva; da leitura do livro texto para a leitura na tela. No entanto, apesar das mudanças ocorridas, a leitura e a escrita sempre foram fonte de poder do homem, e o seu domínio sempre fez com que quem a realizasse fosse destacado na sociedade.

A escola, ao propor atividades de leitura, deve atentar-se para não limitar os alunos a materiais didáticos (livros didáticos, cadernos do aluno, apostilas, etc.), uma vez que não irão contribuir para sua formação leitora e, além disso, muitas vezes reforçam e ajudam a manter a desigualdade social existente na sociedade, pois infelizmente livros ainda são caros e poucos têm acesso a eles.

A afirmação de que “o Brasil não é um país de leitor” já é uma forma de ferir o direito do sujeito, pois ela só procede se a limitarmos à leitura canônica da escola, que considera leitor somente aquele que lê “os clássicos” da literatura. Porém, se olharmos para os sujeitos e seu meio social, deparamo-nos com leitores de gibis, *e-mails*, Facebook, Bíblia e outros textos.

Devemos lembrar também que para muitos professores a compreensão prática de leitura resume-se a reproduzir o que consta no texto e responder as questões dos livros didáticos, das apostilas, dos cadernos dos alunos, em cumprimento ao currículo escolar, esquecendo-se, muitas vezes, que o livro didático não é o fim, mas um meio para realização de atividades que levam os alunos a refletir sobre os textos lidos e compreender o porquê da leitura e de como ela pode contribuir para sua formação enquanto sujeitos sociais.

A escola tem o compromisso social de ser um espaço democrático que, através da mediação do professor, possibilite aos alunos apropriarem-se das práticas de letramento (escrita) e leitura e passem a ter o domínio da linguagem oral e escrita culta padrão não para renegar suas origens, mas poderem ter escolha diante dos diversos discursos no desenvolvimento da leitura e escrita ou nas diversas disciplinas escolares e, sobretudo, nas diversas situações sociais em que as utilizarão na vida enquanto sujeitos partícipes de uma sociedade.

Cabe ressaltar que essa garantia deve ser assegurada de forma que não ocorra uma segregação de alunos, ou seja, de um lado os “classificados” como sujeitos que já têm um domínio da leitura e escrita e, do outro, aqueles que ficam às margens, pois apresentam dificuldades em ambas.

A respeito dessa questão, Padilha (2003, p. 6), nos ensina que “quando a escola nega o saber acumulado ou minimiza tal saber, justifica e produz a situação de exclusão dos filhos da classe trabalhadora”. Em meio aos desafios a serem enfrentados pelo professor na teia dos documentos PCNs e Proposta Curricular do Estado de São Paulo, intento, no próximo capítulo, compreender o processo de produção dos dados da pesquisa.

### **CAPÍTULO III**

## **OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS**

O objetivo deste capítulo é descrever os sujeitos participantes da pesquisa e as condições de produção dos dados. Ao tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem segundo a perspectiva vigotskiana, que considera fundamental o papel das relações sociais e os processos de ensino tomados em sua dimensão relacional, também é necessário descrever a dinâmica interativa das relações de ensino vividas entre professora-alunos, alunos-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos-textos. Nesse processo, as palavras e sentidos foram coletados, agrupados, oferecendo pistas, indícios para uma análise, considerando as singularidades e diferenças entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Diante do objetivo da pesquisa, ou seja, apreender modos de leitura e sentidos atribuídos pelos alunos aos textos lidos e compartilhados em sala de aula, realizei contatos com quatro escolas públicas estaduais da cidade de Piracicaba, Estado de São Paulo, que oferecem Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, porém apenas uma delas aceitou minha presença como pesquisadora. Duas escolas não permitiram a pesquisa, alegando que já recebiam muitos estudantes para estágio, bem como receberam alunos de mestrado e doutorado que fizeram a pesquisa, mas não deram a devolutiva do resultado, fazendo com que não aceitassem minha solicitação, e a terceira escola localiza-se em um bairro rural distante 20 quilômetros do centro da cidade de Piracicaba, ou seja, muito longe.

Cabe destacar que o fato de essas duas escolas não terem permitido a realização da pesquisa é algo preocupante, pois indica que provavelmente os referidos estudantes de pós-graduação tenham procurado por elas para desenvolver suas pesquisas somente em cumprimento às exigências do currículo escolar e obter o diploma, ignorando a importância dessa devolutiva às escolas que os acolhem e de como as pesquisas poderiam contribuir para uma reflexão da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem dos jovens deste país.

### **3.1 O Bairro, a escola**

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma escola pública estadual da cidade de Piracicaba (SP), localizada em um bairro periférico cercado por chácaras. A escola, que é muito arborizada e possui amplos espaços que possibilitam aos alunos um contato direto com a natureza, atende estudantes do Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio e funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite. A partir de 2014 passou a funcionar nos períodos da manhã e tarde atendendo os três níveis de ensino, com um total de aproximadamente 900 alunos distribuídos em 12 salas de aula.

A equipe gestora da escola conta com o diretor, o vice-diretor e três coordenadores pedagógicos: sendo um para cada nível de ensino oferecido. Além dos funcionários que exercem suas funções na secretaria, limpeza e merenda escolar, o quadro do magistério é composto por 18 professores efetivos: três categorias F e seis categorias O.

O bairro no qual a escola está situada possui asfalto, iluminação pública, três linhas de ônibus, telefones públicos, uma quadra que pertence a um centro comunitário, alguns templos religiosos, uma escola particular e um clube para diversão de funcionários de um sindicato da cidade. As casas em seu entorno são, em sua maioria, de porte médio, pois se trata de uma região de chácaras. De acordo com os dados constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os pais dos alunos possuem ensino médio completo, trabalham nas indústrias e comércio da cidade e região.

A comunidade tem poucos lugares para diversão. Assim, os alunos, conforme dados da pesquisa, frequentam cinemas, *shopping centers* e saem a passeio com os familiares nos fins de semana para cidades turísticas próximas à cidade de Piracicaba.

A sala de aula tem formato retangular e é pequena para acomodar 35 alunos. À frente, há uma lousa grande (e acima dela há um relógio), um televisor, um aparelho de DVD, ventiladores de teto, ao fundo, armários de aço, e nas demais paredes, trabalhos dos alunos expostos. A sala de aula é organizada em fileiras e sua porta fica em frente de um jardim, ao qual as crianças vão durante as aulas de Ciências e também para realizarem leitura na aula de Língua Portuguesa.

Essa escola foi a única que acolheu meu projeto mediante o compromisso de que, após a defesa desta dissertação, lá voltasse e apresentasse os resultados não só aos professores, mas também à comunidade escolar.

Após a apresentação do projeto de pesquisa à diretora, fui acolhida por uma professora da 5ª série/6º ano, em uma sala com 35 alunos. As crianças têm idade entre 9 e 11 anos, e a maioria delas frequenta a escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Os dados constantes desta seção foram retirados do PPP da escola, um documento que visa à reflexão crítica sobre a realidade da instituição de ensino e da comunidade, o qual pode ser alterado anualmente pelos membros da comunidade escolar (diretores, professores, pais, alunos e funcionários), a fim de que ele possa propiciar aos docentes e discentes práticas significativas e comprometidas com a realidade da comunidade.

### **3.2 Os registros da pesquisa**

A pesquisa de campo ocorreu por meio de observação de duas aulas semanais entre abril e julho de 2013, totalizando dez aulas. Busquei apreender durante as observações o processo de produção e circulação de sentidos na sala de aula durante as aulas de leitura. Inicialmente houve a aplicação de um questionário aos alunos e à professora, com o propósito de aproximar-me de suas práticas de leitura anteriores e conhecer os sujeitos da pesquisa. As aulas foram audiogravadas e transcritas e também foi utilizado um diário de campo.

Tal como já explicitado anteriormente, minha pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1995) e nos trabalhos de Geraldi (1993, 1984), Koch (2008, 2002), Smolka (1993), Soares (2002, 2003) e demais estudiosos que se fundamentam em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esses autores ajudam-me a compreender como ocorre o trabalho na relação professor-aluno-leitura e de que forma as diferentes linguagens que circulam entre os sujeitos os afetam.

Cabe ressaltar que, no processo de análise dos dados e na produção do texto da dissertação, os nomes dos alunos e da professora foram alterados a fim de manter o sigilo da pesquisa, resguardando, assim, a identidade dos sujeitos, para os quais foram utilizados nomes fictícios.

No meu primeiro dia da escola, cheguei com o intuito de observar como se dava o processo de ensino de leitura, buscar uma reflexão sobre por que os professores dizem que seus alunos não leem, além de notar, como professora, que os alunos não gostam de ler e como isso poderia contribuir para a elaboração e o objetivo da minha pesquisa. Ao adentrar na sala de aula, olhares se cruzavam, e os meus olhos realizaram uma leitura buscando entender os significados daqueles rostos ansiosos para conhecer a nova personagem que chegava para compor as suas histórias por alguns dias.

A professora pediu-me que escolhesse um lugar para sentar. Assim, optei pela primeira fileira ao lado da porta, na última carteira. Arrumei meu material de pesquisa como se fosse uns dos alunos, colocando-me na posição daquela que buscava a (re)significação do ponto de vista inicial “o desencantamento dos alunos pela leitura”. Para isso, foi preciso que eu vivenciasse um movimento interno de (re)aprender e (re)construir os meus conceitos sobre a formação leitora na escola pública. Conforme Vygotsky (2003, p. 156), “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”. E foi desse mesmo modo que busquei construir o percurso da pesquisa.

Ao término da chamada, a professora convidou-me a ir à frente da sala de aula, apresentou-me à classe e, em seguida, explicou aos alunos quem eu era e o que estava fazendo lá. No momento não me dei conta, mas, olhando para os dados após certo distanciamento, acho que consegui, de certa forma, uma aproximação, visto que a aluna Pietra perguntou-me sem medo: *“Quantos dias você vai ficar aqui?”*

Expliquei para os alunos que a minha pesquisa iria ocorrer entre os meses de abril e junho e que estaria com eles todas as quartas-feiras em duas aulas semanais, com 50 minutos cada aula, totalizando 10 encontros, e que a pesquisa teria como foco a importância da leitura em sua formação.

Em todos os encontros, os alunos participavam e também buscavam com olhares e falas a minha participação nas atividades. Eu colhia as palavras que não explicitavam abertamente, ao contrário, eu haveria de perceber, deduzir, depreender gestos, olhares e silêncio tanto de alunos quanto da professora.

Além disso, também sabia que, de algum modo, minha presença em sala de aula estava mudando a rotina não só dos alunos, mas também da professora, e isso afetava o cotidiano desses sujeitos.

Selecionei para análise do presente trabalho a (re)escrita do texto “A menina e a bala” de Georgina Martins, que fora trabalhado pela professora durante aquele período, com enfoque na interpretação e produção escrita dos alunos, a fim de utilizá-la como dado da pesquisa.

### **3.3 A escolha da classe, a condição imediata do estudo e os sujeitos da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, escolhi um 6º ano do ensino Fundamental II em razão da importância de refletir sobre a leitura em uma sociedade que tem como um dos tripés educacionais a “formação leitora e escritora”. Atualmente, ao adentrarmos na escola – espaço voltado à formação intelectual, ética do sujeito – e escolher olhar para a relação professor/leitura/aluno, deparamo-nos, ainda, com um caminho sombrio, no qual as várias tentativas de desenvolvimento de atividades voltadas a leituras recorrem sempre às mesmas lamúrias: “Esses alunos não gostam de ler”.

Diante dessa afirmação, uma inquietação fez com que eu voltasse meu olhar para uma sala de aula, “fazendo dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro...” (SARAMAGO, 2009, p. 26), não olhando para a imagem refletida, mas para a imagem que poucos veem, poucos falam, uma relação que transcorre de forma a transformar essas práticas sociais, ou seja, um diálogo em que o eu, através da palavra, possibilite ao outro um significado que transforme os sentidos produzidos, afetando-os, conforme afirma Smolka (2000, p. 31):

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam – também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros.

Buscando compreender essa linguagem e a constituição dos sujeitos da pesquisa por meio dela, como são trabalhados os conteúdos que envolvem a leitura, suas experiências, como se dá essa mediação entre a realidade da escola e

a realidade da sociedade ante a formação leitora, adentrei a escola pela primeira vez, porém me detive em frente da porta da sala de aula que se abria lentamente, como a página de um livro. Ali, uma leitura iniciava-se com as seguintes indagações: quais sentidos seriam produzidos? Quais personagens iriam fazer parte dessa história? Qual seria o enredo? Quem seria o personagem principal? [será que ele existe?]. Pois, se falamos de uma relação que transforma sujeitos, então todos têm uma função primordial para compor essa história, não é possível romper a relação.

Um a um esses personagens foram se apresentando, ruivos, negros, brancos, todos inquietos diante de uma mulher que se punha à sua frente identificando-se como pesquisadora. Ao fundo da sala uma pergunta ecoa: “*O que é pesquisadora?*”. Então se abriu “aspas” e tentei explicar o porquê de estar lá, e grande foi minha surpresa ao ouvir um aluno manifestar-se da seguinte forma: “*Seja bem-vinda. Aqui gostamos de ler!*”.

Diante dessa afirmação uma indagação se fez presente. Sabemos que os sujeitos ao longo de suas vidas realizam leituras diversas de acordo com sua necessidade social ou pessoal. Então, à qual leitura esse aluno referiu-se: a que atende à sua necessidade enquanto sujeito de uma sociedade, como gibis, Facebook, Twitter, entre outras, ou aquela que a escola “impõe”, valorizando determinados gêneros e livros no processo de ensino e aprendizagem?

No caso dos alunos sujeitos desta pesquisa, seus relatos evidenciam que suas leituras perpassam pelos seguintes gêneros textuais: crônicas, histórias em quadrinhos, contos de fadas, de mistério e de ficção, designados para uma narrativa imaginária, irreal, como os livros de Harry Potter, evidenciados nas palavras da aluna Paula: “*Faz bem para a imaginação e a criatividade*”.

A escola não pode ignorar as diversas linguagens que ocorrem além de seus portões, seu olhar deve transpô-los e apresentar a seus alunos as possibilidades de trabalhar as diferentes linguagens, transformando o já visto e criando o novo.

Assim, se os sujeitos se constituem pela relação com o outro, olhar para o contexto social no qual esse aluno fala se faz necessário segundo Vygotsky (1996, p. 162): “é através dos outros que nos desenvolvemos em nós mesmos e que isto é verdade não só com relação ao indivíduo, mas com relação à história de cada função”.

Desse modo, a escolha pela abordagem histórico-cultural se deu porque o próprio princípio direciona a compreensão, descrição e interpretação da dinâmica interativa e discursiva em suas próprias condições de produção, nas quais o não dito também é constitutivo de sentido, isto é, o pressuposto teórico em si já compreende o trabalho com o "universo dos significados, dos motivos, das aspirações e das crenças, dos valores e atitudes" (PCN, 1997, p. 21-22) dos sujeitos.

Cabe destacar um fato curioso: foram os meninos os que mais se manifestaram diante das perguntas sobre leitura e posicionaram-se dizendo apreciar livros de aventuras e mistérios. As meninas, por sua vez, diziam gostar desses gêneros, mas apreciavam mais os românticos.

A sala de aula, como espaço de trocas de saberes, das diversidades culturais, é onde a relação professor/aluno e aluno/aluno se consolida diante de diferentes linguagens, então

[...] poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOSTSKY, 1996, p. 58).

Em uma turma de 35 alunos, 28 deles manifestaram gostar de ler e, quando questionados pela pesquisadora, se as leituras só eram realizadas em sala de aula, afirmaram que os pais incentivam a leitura em casa. As crianças relataram que muitos de seus pais traziam livros da biblioteca da empresa na qual trabalhavam para que os filhos lessem, outros disseram que os pais buscavam livros na biblioteca Municipal e também em uma biblioteca existente dentro do Terminal Central de ônibus urbano.

Outra surpresa foi a resposta à pergunta sobre a quantidade de livros que leram durante esse primeiro semestre. Em uma sala de 35 alunos, 29 deles disseram que leram mais de dois livros no primeiro bimestre de 2014, porém, no ano passado, leram em torno de cinco livros, pois a professora incentiva a leitura em sala de aula e manda, semanalmente, a "sacolinha da leitura para casa", semanalmente, por meio de sorteio, como forma de incentivara leitura das famílias.

Os alunos destacaram livros como: "Harry Potter", "Crepúsculo", "Lua Nova", "Amanhecer" de Joanne Rowling, e "Querido Diário" de Jamie Kelly, gibis, entre

outros. Dois alunos não se manifestaram, então perguntei sobre os livros que leram e obtive esta resposta: “Não gosto de ler”, e quatro alunos faltaram à aula nesse dia.

Essa professora levou-me a pensar em sua relação mediadora em sala de aula e dentro dos lares dessas crianças, espaços de construção de conhecimentos, espaços nos quais as palavras devem circular, transformar-se, significar-se, pois, de acordo com Vygotsky (1998, p. 55), “uma palavra sem significado é um som vazio”.

Nesse momento, não poderia deixar de citar Sirgado (2000 p. 38), que define o termo “mediação” como “[...] toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação”. Segundo o autor, o conhecimento humano constitui-se de três elementos: o sujeito, “o objeto de conhecimento e o componente mediador incumbido de fazer a ponte” (p. 38), e neste trabalho, o aluno, a leitura e o professor.

Nesse sentido, cabe ao professor/mediador propiciar momentos de interação que possibilitem aprendizagens e trocas de conhecimento tanto entre aluno/aluno como entre professor/aluno.

Desse modo busquei realizar um estudo que contribuísse para a reflexão sobre a falta de interesse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela prática da leitura e possibilitasse um diálogo entre os sujeitos socialmente constituídos como não leitores e os professores que mediam essa formação. No entanto, se fazia necessário olhar para o contexto social no qual esses sujeitos estavam inseridos e de como se deu a formação leitora deles, uma vez que, segundo Freire (1978, p. 46), o “ato do conhecimento pressupõe uma admiração do objeto a ser conhecido, para compreendê-lo”, (re)descobrimo a sua história, construindo aproximação entre o sujeito e a leitura.

Ciente de que a escola é o espaço que privilegia o sujeito a conhecer a si mesmo e a (re)pensar a sua prática pedagógica, em uma conversa com a professora da sala

Apresentei as minhas inquietações, angústias, aponte a vontade de mudar o meu percurso à professora da classe. Conversamos, e, entre palavras e gestos, a professora denunciou a sua insegurança frente a uma sala de alunos ansiosos por leitura, insegurança essa que tenho frente aos meus alunos que dizem não gostar de ler. A insegurança foi um elo entre os professores sujeitos em busca de

um caminho. Depois desse primeiro encontro, senti que tinha que continuar, apesar de saber que muito tinha a aprender.<sup>4</sup>

Compreendi que, nessa relação dialógica, eu ocupava uma posição de falante, porém tornei-me ouvinte, pois o significado do discurso do outro atingiu o eu, completou-nos silenciosamente, tal como Bakhtin (2003) nos mostra.

Toda compreensão de uma fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e nesta ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna o falante. A compreensão passiva de significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena que se atualiza na subsequente resposta em voz real e alta (BAKHTIN, 2003).

Os sujeitos interagem de acordo com o meio nos quais estão inseridos, e o conhecimento se dá mediante as relações inter e intrapessoais a partir de sua relação com o outro, segundo Vygotsky (1998). Para o autor,

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VYGOTSKY, 2010, p. 68).

Percebe-se, então, que considerar a história e o contexto social nos quais os sujeitos estão inseridos torna-se importante, visto que as mudanças ocorrem tanto socialmente como individualmente, e esses sujeitos, em processo de construção de conhecimento, tem na escola um lugar privilegiado para impulsionar essa relação.

---

<sup>4</sup> Trecho extraído do Diário de campo elaborado pela pesquisadora.

## CAPÍTULO IV

### UMA TENTATIVA DE COMPREENDER OS DADOS PRODUZIDOS

Neste capítulo, tenho o objetivo de compreender, por meio dos dados produzidos, os modos de leitura e os sentidos atribuídos pelos alunos aos textos lidos e compartilhados em sala de aula, na tentativa de responder a seguinte questão de investigação: ***como os alunos leem e que sentidos atribuem às leituras realizadas em sala de aula?***

A fim de responder esta questão, conforme já explicitado anteriormente, os dados foram produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada aberta, cujos registros foram apontados no diário de campo. Também trabalhamos com a reescrita pelos alunos do texto “A menina e a bala” de Georgina Martins. De acordo com os dados obtidos, busquei indícios sobre os modos de leitura dos alunos e dos sentidos acerca da leitura que circula entre os sujeitos envolvidos na dinâmica discursiva de sala de aula.

Desse modo, empenhei-me em organizar os dados com base nos indícios encontrados, ordenando-os em três eixos de análise.

No primeiro eixo, por meio dos apontamentos registrados em diário de campo, procurei apreender o que pensam acerca da leitura. Este eixo, por sua vez, desdobra-se em duas categorias, a saber: a leitura como mediadora de processos imaginativos e criativos; a leitura como mediadora de processos de elaboração a respeito dos conceitos escolares.

O segundo eixo diz respeito a uma análise dos enunciados dos alunos durante a discussão acerca da leitura do referido texto, desenvolvida mediante os registros do diário de campo, a fim de compreender como as crianças utilizam elementos da vida real para compreender o texto ficcional.

Finalmente, o terceiro eixo está centrado na discussão do relato que os alunos produziram sobre o texto lido.

Na análise das falas dos alunos, busquei apreender, nas pistas deixadas por eles, os modos como tecem reflexões pessoais a partir da leitura do texto.

#### 4.1 O que os alunos pensam acerca da leitura

Durante a entrevista semiestruturada aberta, ao serem questionados sobre o que pensam acerca da leitura, se ler é bom e para que serve ler? Produzimos dados que nos forneceram informações necessárias para refletir sobre as contribuições da leitura na formação dos sujeitos.

A análise dessas respostas indica que os alunos relacionam a leitura a processos imaginativos e criativos. Vejamos o que eles dizem<sup>5</sup>:

##### a) A leitura como mediadora de processos imaginativos e criativos

Aluna Maria: *“Ler pra mim é uma **coisa mágica**, porque eu entro dentro do livro. É uma sensação muito boa após terminar um livro”.*

Aluna Antônia: *“Eu acho que ler é ótimo para **estimular a nossa imaginação** e treinar também a nossa leitura.”*

Aluno João: *“Ler é muito bom, pois, dependendo do livro, pode fazer você entrar dentro do livro como se você fosse **algun personagem**.”*

Aluna Nicole: *“Sim. Ler é bom, porque faz agente **imaginar** e ficar melhor nas nossas leituras, também serve para a **nossa criatividade**.”*

Aluna Mariana: *“Ler é bastante bom, sim, para o cérebro ficar mais forte, fica com **uma alegria**, você entra **dentro da história**.”*

Aluna Vitória: *“Sim, para **estimular a imaginação**. Ler me ajuda a acalmar.”*

Aluno Pedro: *“Sim ler é muito bom, porque nós aprendemos mais, **imaginamos**, **pensamos**, Ajuda muita coisa na minha vida.”*

Ao ler as respostas das crianças, percebe-se que, para eles, a leitura possibilita a abertura de espaço para a imaginação e a criatividade, o que vem ao encontro do entendimento de Smolka (1993 p. 52), para a qual: “a) toda

<sup>5</sup> As falas dos alunos foram transcritas e copiadas na íntegra.

imaginação é tomada de elementos da realidade e presentes na experiência anterior; b) o produto final da fantasia é um fenômeno complexo da realidade; c) a realidade é de caráter emocional; d) a construção da fantasia pode ser algo completamente novo”.

Nesse contexto, a literatura *pode trazer* muitas contribuições e propiciar ao leitor momentos nos quais realidade e imaginário se cruzam e constroem momentos de aprendizagem mediados pelo outro, no caso, o professor. De acordo com Petit (2008, p. 83), “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário, que, levado por sua paixão, o transmite através de uma relação individual”.

A literatura desperta nos sujeitos o imaginário e a emoção por meio de histórias que encantam. É esse encontro entre texto literário e sujeito leitor que contribui para a formação de significados e sentidos, levando o leitor a se reconhecer como ser histórico e cultural e responsável pela sua formação e mudança social. Segundo Zilberman e Silva (2008, p. 23),

[...] dúvida, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

E ao ler, os sujeitos buscam compreender, refletir, sonhar e agir sobre as coisas que os cercam; assim, a leitura passa a ser uma atividade prazerosa, sem imposição, presente não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as outras disciplinas escolares, levando os alunos a imaginarem-se como personagem dentro das páginas de um livro que os levem a conhecer novos caminhos e (re)significar e transformar os caminhos já vistos.

Cagliari (1994, p. 25) afirma que "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois, se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa".

Desse modo, como a leitura estimula a criatividade e a imaginação dos alunos, ela passa a ser uma prática orientadora do conhecimento.

Nas falas dos alunos fica claro que eles se colocam como sujeitos que pensam além do que está posto no texto quando imaginam a partir dele. Nesse sentido, cotidiano e ficção estão ligados à vida dos sujeitos leitores, que nascem inseridos no cotidiano e, ao terem acesso aos textos literários e interpretar os elementos que os constituem, agrega-os à sua vida cotidiana. Sendo a imaginação um lugar de memória, a leitura, como forma de ampliação das experiências dos sujeitos, torna-se um ato de suma importância.

As respostas dos sujeitos desta pesquisa também indiciam que a leitura, para além da imaginação e da criação, possibilita processos de elaboração. Passo agora a discutir a segunda categoria de leitura sobre a qual os alunos se referem: a leitura e sua contribuição como mediadora na elaboração de conceitos escolares.

#### **b) A leitura como mediadora de processos de elaboração acerca dos conceitos escolares**

Aluna Vitória: *“Sim. Ler é bom, porque você **aprende com o texto**, serve para desenvolver a imaginação. Sim. Ajuda nos **estudos, como provas, atividades, etc.**”*

Aluno Pedro: *“Sim, porque pode ajudar a aprender coisas e **palavras novas.**”*

Aluno Matheus: *“Eu acho que ler é bom porque acrescenta **muitas palavras no nosso vocabulário**, é ótimo ler vários **tipos de gêneros** para ficar sabendo um pouco de cada coisa, e desenvolve mais a fala.”*

Aluna Maria: *“Sim, porque é muito bom para o nosso desenvolvimento, para nós **escrevermos melhor**, e a pensar na **forma da redação**. Sim, é bom.”*

Aluno Luiz: *“Ler é bom, porque faz bem para nós podermos **escrever coisas corretas**. Sim, a minha aprendizagem.”*

Ao analisar as respostas, podemos observar que elas nos dão indícios sobre a importância da prática da leitura e da escrita no âmbito escolar. Por outro lado, se as contemplarmos por meio da perspectiva do letramento, fica-nos evidenciada a necessidade de que essas práticas sociais sejam trabalhadas de forma que sejam

significativas e possam contribuir para despertar o interesse dos alunos diante delas.

O desenvolvimento da criança parte do aprender e perante uma nova aprendizagem, significando e (re)significando o seu modo de agir e pensar ante situações compartilhadas em grupos dos quais faz parte, sendo que “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1995, p. 110).

Por meio da palavra, os sujeitos se comunicam e elaboram conceitos. No entanto, para que essa elaboração aconteça, eles têm de estar em frente a um desafio que os leve a solucionar problemas e a criar o novo.

A sala de aula é um espaço dialógico, e as palavras circulam em nossa volta desde que nascemos. Por meio da leitura, novas palavras são apresentadas gradativamente aos sujeitos de forma a levá-los a compreender, reconhecer, significar e desvendar o novo mediado pelos conceitos apresentados pelos professores.

De acordo com Vygotsky (1995, p. 101), a palavra é essencial na formação de conceitos, “é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem”.

Como o conhecimento, o conceito é algo que não nasce com as crianças, mas, sim, é um processo que se dá mediante o convívio de um indivíduo com o outro e quando esse sujeito é apresentado a uma nova palavra. Isso exige um pensamento complexo.

Os discursos dos alunos acima apresentados apontam a leitura como mediadora dos processos de construção de conceitos ligada à experiência de vida de cada aluno, o que contribui na formação de significados e sentidos. Para esses sujeitos, aprender a ler contribui na construção de significados e na produção de sentidos a partir dos textos lidos, possibilitando um conhecimento que vai além dos bancos escolares.

## 4.2 Como as crianças utilizam elementos da vida real, do mundo, para compreenderem o texto ficcional

Pela palavra torna-se possível a transformação e criação de algo novo pelo sujeito, e, partindo desse princípio, desenvolver a curiosidade das crianças ao fornecer conteúdos que as levem a refletir e elaborar perguntas e respostas.

Observar nos episódios elencados abaixo que os alunos se envolvem na atividade proposta dialogando e reformulando ideias. Utilizando-se de palavras, constituem o seu dia a dia ao expressarem, mediados pela linguagem, seus conhecimentos de mundo e suas vivências.

Ao propor um trabalho voltado à leitura de textos em sala de aula, o professor deve ficar atento aos sentidos que circulam em sala de aula. O que proponho a seguir é uma tentativa de entender como as crianças utilizam dos elementos que circulam em seu cotidiano e se articulam quando mediados pelas leituras de texto ficcional.

**[25.04.2014]**

**Professora:** “Vocês não esqueceram a reunião de pais? Esqueceram??”

**Aluna Vitória:** “Tipo mãe?”

**Professora:** “Tipo mãe... existe?”

**“Existe tipo net...”, responde o aluno Matheus.**

[...]

O aluno Matheus, em seu discurso “*Existe tipo net*”, refere-se a uma propaganda de uma empresa de televisão por assinatura que utiliza o *slogan* “O mundo é dos nets”. A criança apoia-se em seu conhecimento de mundo para sustentar sua leitura, o que possibilita um diálogo entre os demais colegas de sala. Um sujeito que “ao perceber e compreender o significado do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 272).

Nesse momento, o real e o ficcional se cruzam e, assim compõem e auxiliam o pensamento na elaboração de conhecimentos.

**[25.05.2014]**

A professora propõe a leitura do texto a “A menina e a bala” de Georgina Martins, que é apresentado na próxima página. Em seguida, solicita que os alunos iniciem a atividade e cada um deles leia um parágrafo.

## A MENINA E AS BALAS

Todos os dias a menina estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma pracinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem.

Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse; naquela época eu era muito pobre, e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces. A menina não comia nenhum. Ficava lá até vender todos. Será que algum dia ela já desejou ter uma fábrica de doces só pra ela?

Todas as vezes que eu passava por ela pensava nessas coisas. Eu também desejava ter uma fábrica de leite condensado, só para poder furar todas as latinhas que quisesse. Eu sempre gostei de furar latinhas de leite condensado, e quando sobrava algum dinheiro lá em casa, minha mãe dava um jeito de comprar uma latinha de leite condensado. Mas, como ela não sabia cozinhar, nunca preparava nada com as latinhas, e eu furava todas, sempre escondido dela, que fingia não saber.

Eu nunca pensava em vender os doces das fábricas dos meus sonhos, só pensava em comê-los. Acho que os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Mas aquela garotinha não comia nenhum, mesmo quando não conseguia vendê-los.

Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los, e ela me respondeu que seu irmão menor trabalhava em uma mercearia e que também não podia comer nada sem pagar. Ela me disse que os doces não eram dela: ela os pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa; no final do dia, acertava as contas com o seu Alberto, o dono da loja. Adorava chupar balas e queria muito ter bastante dinheiro para poder comprar um monte de uma vez. Mas não tinha. Nem tinha pracinha perto da casa dela, mas achava ótimo poder brincar com as amigas na rua mesmo.

Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono, quase cochilando; a lanchonete já ia fechar e ela ainda tinha alguns doces na caixa. Eu tinha acabado de assistir a um filme sobre crianças, um filme iraniano que eu adoro e que foi um dos filmes mais bonitos que eu já vi: chama-se Filhos do paraíso, e conta a história de dois irmãos, um menino e uma menina; o menino perde o único par de sapatos que a irmã possuía e os pais deles não têm como comprar outro. Acho que todas as crianças do mundo deveriam assistir a esse filme.

Contei o dinheiro que eu tinha na bolsa e cheguei à conclusão de que dava para pagar todos os doces que ainda restavam. Depois de ver um filme como aquele, eu achava impossível deixar uma menina daquelas cochilando no meio da rua, numa noite fria.

– Olhe só, vou lhe dar esse dinheiro. Dá pra comprar todos os doces que você tem aí, e você não precisa nem me dar os doces, pode ficar com eles e vendê-los amanhã.

Ela me olhou sem entender direito e disse que eu tinha que levar os doces.

– Mas, menina, é a mesma coisa: você ganha o dinheiro e ainda fica com os doces; é muito melhor pra você...

– Melhor nada, minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo.

– Mas você vai vender, vai levar o dinheiro que levaria se tivesse vendido tudo.

– Tia, você não entendeu, eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto. Preciso ajudar em casa, minha mãe trabalha muito, lá em casa tem muita gente pra comer, tenho seis irmãos... é por isso que eu vendo doces.

– Já entendi, mas eu só estou querendo lhe ajudar, você leva o dinheiro e ainda sobra doce pra amanhã.

– Mas não pode sobrar nada, minha mãe falou. Por que a senhora não quer levar os doces?

– Pra ajudar você! Amanhã, quando você for lá na loja do seu Alberto, você vai precisar comprar menos doces e vai ter mais dinheiro.

– Não, tia, não é assim. Eu não estou pedindo o seu dinheiro, estou vendendo doces e tenho que vender tudo, minha mãe falou. Por favor, leva os doces.

– Minha querida, vou lhe explicar direitinho: eu vou lhe pagar por todos os doces que tem aí, mas não vou levá-los, assim você vai poder vendê-los pra outras pessoas.

– Tia, você não entende mesmo, hein? Minha mãe vai brigar comigo, ela fica muito braba quando eu faço alguma besteira. Já falei que ela disse que eu não posso voltar com nada pra casa. O meu padrasto, quando eu chego em casa, faz as contas e quando sobra doce ele me bate. Ele sempre conta quanto dinheiro tem e tem que ter tudo certinho.

Percebi que não adiantava nada tentar convencê-la, ela já estava ficando nervosa de tentar me explicar o seu problema. Dei-lhe o dinheiro e tive que levar todos àqueles doces, que ela, rapidamente, enfiou em minha bolsa.

Ao ver-se livre deles, seus olhinhos brilharam de contentamento e ainda pude ouvi-la falando sozinha, muito indignada com a minha pouca compreensão a respeito do seu problema:

– Que tia burra, não entende nada de vender doces.

Vai ver que ela nunca trabalhou, porque nem sabe fazer conta!

(MARTINS, Georgina. **No olho da rua** - histórias quase tristes. São Paulo: Ática, 2003. p. 36-43).

Então, a aluna Maria pergunta: “*Professora o que é “esmero”?*”

“*Professora*”, chama o aluno Pedro.

A professora não responde e continua: “*Bem, o que vocês entenderam do texto? Aluna Vitória, dê um novo nome para esse texto: “A menina que vendia doce”.*”

Aluno Matheus: “**Doces sonhos**”.

Aluno João: “**Doce infância**”.

Professora: “*Vocês têm que lembrar que o título tem que chamar atenção do leitor. O do aluno João foi bem legal.*”

Aluna Vitória: “*Apesar dela vender doce, **a vida não é nada doce.***”

Aluno João: “**Vida de limão**”; “**Amarga vida**”; “**Pesadelo de doces**”  
– risos...

Aluna Vitória: “*Nossa... **ela é a menina, a autora...***”

Aluno Matheus: “*Não é... **é a realidade do outro.***”

Aluna Maria: “*Viu...nós não temos fadas e princesas... **princesa só na Inglaterra... a realidade daqui é essa.***”

[...]

Aluno João: “*Meu pai começou a **trabalhar com 13 anos...***”

Aluna Carla: “*O meu começou a **trabalhar na guarda-mirim.***” (pausa)

Aluno Matheus: “*Hoje é **exploração infantil.***”

O fio condutor da comunicação em sala de aula são os sentidos produzidos pelos sujeitos, que se estabelecem por meio da leitura realizada e do diálogo entre os sujeitos leitores participantes. Conforme a concepção de Vygotsky (2000, p. 130),

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Observo que, ao ser solicitada a troca do título “A Menina e as balas” de Georgina Martins, os alunos vão movimentando-se, estabelecendo relações e criando conceitos acerca do conhecimento que já possuem: “*a vida não é nada doce*”; “*Vida de limão*”; “*Amarga vida*”; “*Pesadelo de doces*”.

As crianças buscam entender as situações que lhe são colocadas, associando-as a suas experiências e dando significado e sentido às palavras que compõem o texto: “*princesa só na Inglaterra... a realidade daqui é essa*”. Desse modo, constroem um pensamento quando tentam compreender o mundo e as novas experiências, bem como estabelecem uma relação entre o que conhecem e o criado que passa a constituir a linguagem; conseqüentemente, isso reflete no seu modo de ser e agir diante do novo.

#### **4.3 A produção do relato sobre o texto lido: quais são as marcas de reflexões críticas das crianças acerca da história lida e como se colocam no texto de forma crítica diante dele**

Ao longo da vida, os sujeitos agregam novos conhecimentos de mundo e constroem conhecimentos que permitam a elaboração e criação de novos conceitos, o que lhes possibilita, por meio da palavra, a abertura de novos caminhos. Desse modo, a palavra pode ser transformada, retomada, significando e dando sentido ao já visto no seu cotidiano.

Após a leitura oral do texto a “Menina e a bala” de Georgina Martins, é solicitado aos alunos que façam um relato sobre o texto lido e que apontem aspectos negativos ou positivos apresentados no texto. Assim, um diálogo entre o texto escrito, a escuta e as respostas dadas pelos colegas e o conhecimento de mundo deles é um modo de entender pelos alunos o sentido que o autor deu ao texto.

##### **Texto 1:**

*Esse texto é sobre uma menina que vende balas mais, para sua tristeza não pode comê-las, pois seus pais são brabos e ela tem que vender TODAS as balas.*

***Infelizmente** essa é **a realidade de muitas crianças atualmente**. Principalmente nos **semáforos do Brasil**.*

*Nós conversamos em sala de aula sobre esse assunto e foi muito legal.*

**Texto 2:**

Mesmo tendo **a realidade em seus olhos**, muitas crianças tem que trabalhar para ajudar os muitos pais. Sendo assim a obrigação de, em vez de come, vender balas.

Quando nos deparamos com essas coisas da uma **vontade de dar dinheiro, mas por traz daqueles doces existem problemas de família, relacionamento e o principal financeiro.**

**Texto 3:**

Hoje lemos o texto “A menina e as balas” **texto muito triste** que falava sobre uma menina que invés de consumir doces, ela tinha que vendê-los.

Após alguns comentários, lemos uma pequena biografia sobre a autora e nos **surpreendemos** ao ver que a **história é baseada em fatos reais.**

Comparamos o texto com o filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate” e vimos que é um sonho de qualquer criança ter uma fábrica de doces, poder comer quantos quiser! Mas infelizmente não era o caso da menina.

Achei muito interessante o comentário de todos! **Foi muito importante os meus colegas terem feito algumas observações, pois sem ela não teria compreendido várias coisas do texto.**

**Texto 4:**

Hoje na aula de português, vimos um **texto triste, mas era a realidade** de hoje. Chamava-se “a menina e as balas”.

Conta a história de uma menininha que tinha que vender doces na praça, mesmo passando a vontade de comê-lo, não podia fazer isso.

Tinha que vender os doces até **o último grão de açúcar**, e nunca voltava pra casa antes de acabar de vender todos, pois se voltasse com um só que seja, **apanhava** dos pais, **sempre nervosos com o fato que tinham 7 filhos para sustentar.**

**Foi muito triste** dia de venda de doces, que passou uma moça comprar os doces, mas não queria levá-los para ajudar a menina.

E foi assim que depois de muita discussão, a mulher levou os doces.

Quando acabamos de ler o texto começamos **a imaginar** uma fábrica de chocolate, nos lembramos de **nossos sonhos de criança** e **viamos pela imaginação.**

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, busco entender neste trabalho como a formação leitora transforma a vida dos sujeitos.

Os textos foram escritos por alunos do 6º ano do Ensino fundamental II, que utilizaram o gênero relato para essa atividade. No currículo oficial do Estado de São Paulo – Caderno do aluno – volume 1 – 6ª série/7º ano (2014-2017, p. 75) são apontadas as seguintes características para o relato de experiência:

Os autores sempre escrevem em primeira pessoa a fim de se identificar ao leitor como protagonistas do relato; marcas de temporalidade (uso dos verbos no passado) a fim de indicar ao leitor que estão relatando uma experiência já vivida imersa no mundo atual; há, ainda, comumente, marcas espaciais, que indicam locais reconhecíveis pelo leitor, e que fazem parte da experiência vivida pelo autor.

No entanto, essas crianças estão na 5ª série/6º ano, em que, de acordo com o currículo oficial, é contemplada a narração. Percebo que o relato é uma narração, então os textos apresentam características do relato e evidenciam que a escuta/ouvir das histórias em sala de aula permitem aos alunos buscar respostas para questões que os perturbam em seu cotidiano e são identificadas nos personagens dos textos lidos, ou seja, a realidade e o ficcional se fundem e convergem para uma reflexão e criticidade do mundo real.

Para Geraldi (1984, p. 41), a prática de leitura é “oferta de contra palavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”.

A palavra do outro contribui para a compreensão e reflexão dos indícios deixados pelo autor do texto, e o discurso do outro afeta e contribui na formação de sentidos, conforme foi evidenciado no texto 3: *“Foi muito importante **os meus colegas terem feito algumas observações**, pois sem ela não teria compreendido várias coisas do texto”*.

Assim, a imaginação e o real se entrelaçam no processo de aquisição de conhecimento, pois, tal como Cruz (2002, p. 69) afirma, “essa centralidade do simbólico e do imaginário é o que abre possibilidades interessantes para repensar a questão da elaboração do conhecimento [...]”, o que foi apontado no texto 4 quando a aluna faz o seguinte comentário: *“Quando acabamos de ler o texto*

começamos a **imaginar** uma fábrica de chocolate, nos lembramos de **nossos sonhos** de criança e **viamos pela imaginação.**”

É interessante observar que as crianças, mesmo nesse processo imaginativo, conseguem vincular por meio da linguagem verbal o real e o imaginário e como o real os afeta na construção de conceitos acerca do que leram. Nos textos 1 e 2, os alunos colocam-se como sujeitos observadores, participantes e críticos de uma sociedade que, segundo eles, **“Infelizmente essa é a realidade de muitas crianças atualmente”**, realidade que aparece **“em seus olhos”**, e posicionam-se diante de assuntos que, muitas vezes, intrigam os adultos: **“existem problemas de família, relacionamento e o principal financeiro”**.

E o professor é o grande articulador desse processo, pois, segundo Manzur (2008, p. 25), “O desafio do professor é ‘renascer a cada dia das cinzas’, mas esse renascer só é possível, com reflexão, pesquisa, empenho, estudos sistematizados e sonhos”. Assim, esse profissional precisa estar sempre atento aos indícios dados pelos alunos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que, enquanto docente/pesquisadora, vivenciei, durante a pesquisa realizada, manifestações de alguns alunos que afirmam não gostar de ler, as quais são evidenciadas nos trechos das transcrições da aula de 7 de junho de 2013, na qual proponho aos alunos uma reflexão sobre o que é ler:

Pesquisadora: *“Bem, gostaria de saber o que é ler para vocês, qual a importância dessas em suas vidas? Porque eu gosto muito de ler, pois me sinto livre, me permito sonhar, sei lá tantas coisas podemos fazer quando lemos. Ninguém vai dizer nada?”*

Aluno Leonardo: *“Eu não me **sinto livre lendo, fico preso** (risos), durmo é muito chato.”*

Pesquisadora: *“Como assim? Não entendi. Me explique melhor.”*

Aluna Antônia: *“Ele é **preguiçoso**, desde na 4ª série ele não lê, sempre foi assim, dona.”*

Aluna Carolina: *“Ler é uma forma de interpretar [pausa] tem vez que você está lendo e está acontecendo algo em sua vida e daí você vê um novo jeito de olhar. Ler é isso.”*

Aluno Leonardo: *“Oh, loco. **Não gosto e pronto**. Prefiro videogames.”*

Pesquisadora: *“Mas para você jogar você não precisa ler as instruções dos jogos?”*

Aluno Leonardo: *“Não preciso não. Sei todos os jogos.”*

Pesquisadora: *“Mas como aprendeu sem ler?”*

Aluno Leonardo: *“Aprendendo.”*

[....]

A afirmação do aluno Leonardo – *“Não gosto, pronto”* – direciona-me aos apontamentos feitos por Manzur (2008, p. 130), quando a autora alerta que “O trabalho com leitura nas práticas diárias em sala de aula precisa ser menos estruturalistas, uma vez que ensinar a ler não é apenas decodificar palavras, mas levar o aluno à compreensão do texto que está lendo”.

No âmbito educacional, muitos alunos, tal como Leonardo, posicionam-se contrários à leitura, entretanto ela é essencial para inserção desses sujeitos em determinado grupo social ao qual pertencem. Desse modo, a escola é a instituição oficial que tem como finalidade transmitir conhecimentos produzidos pela humanidade, porém muitas vezes a escola faz um trabalho inverso. Com isso, afasta esses sujeitos da leitura ao desenvolver atividades voltadas a responder questões relacionadas à gramática ou meramente interpretativas, não os desafiando a compreender o texto e refletir sobre as entrelinhas que ele apresenta.

Nesse sentido, posso afirmar que um texto não se faz por si próprio, pois precisa estar sempre em relação com outros enunciados, é uma teia que entrelaça e constitui significados e sentidos.

Terminado este capítulo, apresento a seguir as considerações finais desta pesquisa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS – possibilidades e limites...**

Esta pesquisa objetivou inicialmente entender o porquê de os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II não gostarem de ler. Assim, adentrei a sala de aula com um (pré)conceito estabelecido; no entanto, esse olhar foi se transformando ao longo da pesquisa por meio da vivência e das reflexões sobre os modos de leitura e sentidos produzidos pelos alunos em relação aos textos lidos e compartilhados em sala de aula. Isso me permitiu aproximar das diferentes histórias das crianças, concepções de linguagem e práticas de leitura realizadas na escola.

No caminhar da pesquisa, constatei que a aprendizagem da leitura não se limita ao conhecimento das letras que compõem os textos, para uma interpretação limitada à sala de aula, uma vez que a leitura proporciona ao sujeito um envolvimento com palavras e atribui-lhes sentidos, internalizando-as e transformando o conhecimento em uma busca de si mesmo.

Percebi que a leitura não se restringe somente à escola, mas ao meio social, o qual também pode afetar os modos de leitura dos educandos. Entretanto, essa leitura tem de ir além dos muros da escola, pois, como afirma Soares (apud BRITO 1998, p. 12), “não basta apenas saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Ao olhar para os fatos que aconteciam na dinâmica das relações de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa na sala de aula em que realizei a pesquisa, fui percebendo indícios de como os alunos apreendem os conceitos e as experiências de forma diferente, com base no que trazem de bagagem pessoal e escolar e pensam sobre a realidade que os cerca, bem como redirecionam e transformam a palavra que ouvem do outro nessa relação dialógica que se constitui na sala de aula.

A relação dialógica, na qual o *eu* se converteu ao *outro*, e as reflexões propostas neste trabalho não se limitaram somente aos sujeitos da pesquisa, mas à própria pesquisadora, que passou a olhar e modificar as suas práticas em sala de aula. Constatei que uma aula não pode ser delimitada a uma proposta pedagógica, a discursos que não condizem com a realidade de seus alunos, mas a uma prática que os envolva de forma a levá-los a imaginar, sonhar e criar.

Segundo Machado (2003, p. 25),

A construção do conhecimento humano é uma aventura histórica que busca compreender e explicar as relações humanas e a realidade, caminhando por uma série de pressupostos diferentes, os quais determinam também diferentes procedimentos para fazer a caminhada.

Se as observações das práticas apreendidas na escola produzem um redimensionamento das atividades pedagógicas e ao longo da relação cotidiana e da leitura mais minuciosa dos indícios que circulam entre linhas na sala de aula, fui percebendo que estava me apropriando de conceitos de linguagem e da escuta das leituras sinalizadas pelos alunos. As atividades propostas e desenvolvidas pela professora da sala de aula e os sentidos produzidos pelos alunos sinalizavam que é condição fundamental a uma aprendizagem significativa a promoção de possibilidades de interação entre as diversas áreas de conhecimento, que proporcionem um ensino de leitura voltado às necessidades dos alunos e possibilitem o olhar para o *novo*.

Nesse sentido, se a análise dos fatos cotidianos demonstra o quanto é difícil desenvolver atividades de leitura de textos em sala de aula, ela nos indica também que é na diversidade cultural desse espaço que *brotam* pistas para realizar um trabalho *com a linguagem, pela linguagem e sobre linguagem* com os alunos.

As relações dialógicas que os alunos estabelecem *entre si e para si* e as propostas de trabalho determinadas pela professora apontam-nos caminhos importantes para eles poderem dedicar-se às atividades, participar das aulas e fazer questionamentos, mesmo estando ainda em processo de formação leitora. A leitura realizada pela professora desperta nos alunos sentimentos, curiosidade, imaginação, criatividade, que podem ser percebidos nos textos produzidos em sala de aula e mediados pela professora.

Há de considerar os indícios que nos dão as atividades propostas pela professora, as quais, mesmo voltadas à leitura e à escrita não funcional, perdem em alguns momentos a função do conhecimento e, como consequência, a função social da escola. Esses indícios apontam ao professor um redirecionamento das atividades, pois muitas vezes elas não são significativas e não produzem sentido para os alunos.

Entendo a escola como espaço legítimo de ensino de diversas linguagens que circulam na sociedade. Nesse sentido, cabe ao professor propiciar atividades

que possibilitem aos sujeitos a apropriação de uma prática cultural que é aprendida. Os alunos precisam se apropriar da linguagem e de diferentes modos de significá-la, de agir e de pensar (FONTANA, 1997).

A relação que se deve estabelecer em sala de aula é, então, uma interação entre os sujeitos envolvidos (professor-aluno-aluno) que se dá por meio de leituras, escritas e observação de pistas que são deixadas pelos alunos através de seus gestos, entonações de voz, uma aproximação aos dizeres do outro, compartilhando entre si possibilidades de modos de dizer, escrever e agir sobre o objeto, um ritual, uma passagem. Nesse processo, a aprendizagem da leitura torna-se fundamental para o indivíduo, pois

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura (MANGUEL, 1997, p. 89).

Ensinar a ler e a escrever é uma das funções primordiais da escola. Assim, um trabalho voltado à leitura-oralidade em sala de aula contribui para o processo de aprendizagem dos conhecimentos e possibilita a inserção dos sujeitos na sociedade letrada, a qual exclui aqueles que não têm o domínio da norma culta padrão. Neste caminho trilhado, uma análise detalhada dos achados no percurso do desenvolvimento desta dissertação evidencia a necessidade de atividades de leitura mais significativas aos alunos e um olhar mais atento da professora aos indícios deixados nos discursos produzidos nas diferentes enunciações. O que dizem? Por que dizem?

O professor, ao assumir a postura de *ouvinte* e não daquele *que diz*, poderá direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da construção do conhecimento de seus alunos.

O cotidiano escolar não é alheio aos acontecimentos vividos fora dos muros da escola, portanto o professor precisa observar e compartilhar as relações cotidianas e atrelá-las à dinâmica em sala de aula. Para isso, necessita contemplar a leitura feita em casa, trazida para a escola e compartilhada pelos sujeitos envolvidos nessa relação, e articular as condições históricas mais amplas numa dinâmica interativa.

Segundo Fontana (2001, p. 33), “a condição de interindividualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de termos dela consciência ou não, é constitutiva da aula”. Assim, entendo que o espaço das relações de ensino é um acontecimento no qual professores e alunos são afetados ao aprenderem e viverem os acontecimentos, bem como perceberem os indícios escondidos entre palavras não ditas.

Portanto, finalizo a presente pesquisa [será?] com as palavras de Abramovich (1997, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...].

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENASSI, Vera Lúcia Mazur. **Um olhar sobre as práticas de leituras nas aulas de Língua Portuguesa em 5ª e 8ª séries**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative reserch for education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allynand Bacon, 1982.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1995. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CHIAPPINI, L. M. L.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio De Janeiro, Departamento de Educação da PUC/RJ, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FINI, Maria Inês (Coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: língua portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; língua portuguesa, ensino médio, 1ª série. São Paulo: SE, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino**. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. A constituição do sujeito leitor. In: **Módulo I Fundamentos de estudos da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1993.p.12-15.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

IACZUK, Izabel; SILVA, Claudiomiro Vieira da. Ensino de literatura no horizonte da estética da recepção. In: SIEPE – Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, 1., 2009, **Anais...** Unicentro, 2009.

ILARI, Rodolfo. Linguagem – Atividade constitutiva (idéias e leituras de um aprendiz). In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Celsul, 2003. p. 107-122.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss - versão online**. 2012. Disponível em: <[www.uol.com.br/houaiss](http://www.uol.com.br/houaiss)>. Acesso em: 25 maio 2014.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES FILHO, Elias Dias. Capítulo 3: Metodologia. In: LOPES FILHO, Elias Dias. **Terceira idade: perfil de uso do cartão de crédito**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Administração)–Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410700\\_06\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410700_06_cap_03.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Olga Tereza Pissetti. **A produção de sentidos: investigando histórias de vida de leitura nos anos do ensino fundamental**. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MANGEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80.** 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia Alemã (Feuerbacch).** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAFESP, 1999. (Coleção Leituras do Brasil).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

NASCIMENTO, Eliane Loyola do. **A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi ido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológico de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Elaboração conceitual: papel fundamental da escola, **ACTA Científica**, v. 1, n. 4, p. 6-12, 2003.

PAVESI, Sheila Rossana Fernandes Corrêa. **Leitura na sala de aula: um estudo com alunos de 5ª série.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

PEIXOTO, Cleide Terezinha Porto. **A prática da leitura em sala de aula: contribuições teórico-metodológicas.** 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.

PLATZER, Maria Betânea. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras do Brasil).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Maria Elizabeth. **O trabalho com o reconhecimento/leitura de mundo de alunos de 5ª série no ensino de língua portuguesa**: um estudo exploratório. 2001. Universidade Federal Fluminense, 2001.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, a curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SILVA, Maria de Fátima da. **Leitura e produção de texto**: resgatando o ensinar e motivando o aprender. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, v. XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nova Época, v. 47).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: Global; Associação de Leitura do Brasil, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In:\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III - Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.