

LEITURA E (IN)FORMAÇÃO DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PRAZER DE LER À NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DE LEITURA

Ana Maria Iório Dias¹
Patrícia Targino da Silva²

Resumo

A leitura é fundamental para a vida pessoal, social, escolar ou profissional, numa sociedade letrada, gráfica, icônica, como a nossa: o tempo inteiro temos o que ler, em diferentes contextos sociais. Mas as práticas de ensino não têm conseguido uma forma eficaz de abordar a complexidade do ato de ler nem de demonstrar a relevância social da leitura no cotidiano extra-escolar... Com o objetivo de investigar o lugar que a leitura ocupa no cotidiano de docentes, foram aplicados questionários, respondidos por professoras de primeira à quarta série do Ensino Fundamental de 07 diferentes escolas. A partir das respostas, procurou-se analisar o que foi dito acerca dos livros lidos e outros materiais, os sentimentos em relação às leituras realizadas, a situação da leitura entre os alunos e entre as docentes, na visão das próprias docentes. Os resultados revelaram necessidade de se rever o lugar que a leitura ocupa na escola, nos cursos de formação, na sociedade e nas "inovações pedagógicas" desencadeadas pelas políticas públicas.

Palavras-Chave: Leitura; Informação docente; Formação docente.

Abstract: Reading teacher's (in)formation in elementary school: from the pleasure of reading to the need of a reading policy

Reading is fundamental for personal, social, academic or professional life, in a literacy, graphic and iconic society like ours. We are always reading in different social contexts. But teaching practices have not achieved an effective way of approaching the complexity of the act of reading nor of showing the social importance of reading in everyday extra-school activities. This study investigates the place that reading has in the everyday life of teachers. Questionnaires applied, were answered by elementary school teachers who teach 1st to 4th years in different schools. From the answers, one tried to analyse what was said about the books read and other materials. The feelings towards the act of reading, the reading situation between students and teachers according to the teachers' point of view were also analysed. The conclusion shows the necessity of reviewing the place of reading in schools and teachers doing courses, in this field as well as "new pedagogical ideas" sponsored by public politics.

Key-words: Reading; Teaching information; Teaching training.

¹ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação pela mesma Universidade.

² Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC e Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq.

Caminhos percorridos (I): do cenário teórico ao contexto prático-político

A leitura é, por assim dizer, uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política (Nunes, 1994: 14). Além disso, a leitura afeta diretamente a vida de todos os que estão inseridos numa sociedade letrada, gráfica, icônica como a nossa: todos nós temos o que ler o tempo inteiro, em diferentes espaços/contextos sociais.

A leitura também está presente em todas as áreas do saber escolar, sendo um importante instrumento para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, nas mais diversas disciplinas.

No entanto, desde os primeiros anos escolares, ou seja, quando os indivíduos apenas estão começando a ler, a eles são dados livros de conteúdos, na expectativa de que eles irão aprender, alguns desses conteúdos, apenas lendo – o enfoque didático-pedagógico se dá a partir do pressuposto do aprender a ler. De fato, muitas escolas comumente procuram e esperam que leitores iniciantes leiam e aprendam, nesses textos didáticos, ciências, biologia, estudos sociais, matemática – uma expectativa que permanece através dos demais anos de escolarização.

Mas, para que o estudante seja fluente³ em leitura, aprender a partir do texto traz duas grandes responsabilidades: 1) a barreira da dificuldade de identificar palavras; e 2) o problema da compreensão da construção de uma representação coerente da informação no texto. Portanto, a partir da decodificação de um texto, parte-se em busca de

³ Aqui utilizamos o termo fluente para indicar que existe uma diferença qualitativa entre os estágios de leitura experiente e não-experiente. Porém, não entendemos essa diferença como deficiência. No entanto, reconhecemos que, na maioria dos casos, professores freqüentemente têm associado o estágio de "leitura iniciante" com o de "aprendizado da leitura" e o estágio de "leitura fluente" com o de mero "exercício da leitura".

sua compreensão (compreensão de seus diferentes significados), e nos instrumentalizamos para as diversas etapas do currículo – a ênfase, nesse caso, está no **ler para aprender**. Nesse sentido, o êxito escolar se relaciona diretamente com a eficiência/fluência na leitura (nas mais diferentes possibilidades de leitura, a partir das características do texto) – por isso, se a compreensão não é estabelecida, não há condições para novas produções, e o sujeito apenas passa a repetir o que viu/ouviu. Quem lê se desenvolve – cognitivamente, afetivamente, pessoal e socialmente, e amplia o seu mundo, abrindo-se ao intercâmbio e às iniciativas sociais e intelectuais.

Então, não há a menor sombra de dúvida de que a leitura foi e será ainda por muito tempo fundamental para a nossa vida, pessoal, social, escolar ou profissional. Ela está presente em todas as situações cotidianas: em placas, avisos, advertências (função normativa); nos chamamentos ao leitor com a finalidade de estabelecer contato (função apelativa); nos recados, convites, cartas (função de interação); nos manuais de instrução, nas receitas (função instrumental); na busca de informações (função heurística – questionários, por exemplo); no relato de sentimentos, emoções, (função expressiva, emotiva ou imaginativa); nos tratados, nos livros, nas obras históricas, filosóficas (função representativa, referencial, denotativa ou cognoscitiva).

Entretanto, percebe-se que a leitura, tanto quanto a escrita, requer uma série de habilidades, para se alcançar a condição de letramento. Possuir esse letramento é a forma mais ativa de participação de um sujeito nas diversas atividades sociais desenvolvidas em nossa sociedade, dita **letrada**. Para atingir essa condição (de letramento), alguns processos básicos são necessários: desenvolvimento/conhecimento metalingüístico; oportunidades de contato diversificado com a língua escrita, que seguramente oferece informações sobre a linguagem, que não são tão facilmente assimiladas na oralidade. Há, também, fatores psicológicos, lingüísticos e socioeconômicos – daí a importância de se verificar e analisar como todos esses fatores tornam-se

mediadores de práticas culturais que, por sua vez, influenciam ações individuais.

Por outro lado, quando escreve um texto, a intenção de todo autor é a de que alguém o leia e interaja com ele. Mas, esse processo de interação do leitor com o texto pode ocorrer em um nível mais superficial ou mais profundo – há, portanto, vários níveis de compreensão a partir da leitura de um texto. Além disso, a leitura resulta da integração de processos cognitivos, dentre os quais destacamos os de decodificação. A partir desses dois tipos de processamento de informação, pode-se descrever diferentes tipos de leitores. Dessa forma, percebemos o quanto as experiências com diferentes materiais de leitura, em diversos contextos do cotidiano, podem contribuir para a formação e o desenvolvimento do leitor fluente – tanto o aluno como o(a) professor(a). Por isso, dizemos (reafirmamos) que é importante saber ler, é preciso ler, é bom ler – e, assim, na escola, é preciso ensinar e aprender a ler...

Mas as práticas atuais de ensino não têm conseguido uma forma eficaz de abordar a complexidade do ato de ler, nem efetivamente demonstrar a relevância social da leitura no cotidiano extra-escolar, muito menos instaurar o prazer da leitura e a liberdade/flexibilidade, crescimento pessoal e profissional que ela proporciona e suas implicações para auto-estima, a imaginação, o pensamento, a criatividade, a assimilação e organização de informações... E ouvimos e lemos, a todo momento, que os alunos não sabem ler ou quase não lêem, ou, ainda, não gostam de ler. O que será que está acontecendo? Como algo tão importante se fragmenta e se esvai com essa facilidade? Por que será que os alunos não lêem? E os professores, como reagem às solicitações cotidianas de leitura? Que experiências – pessoais e profissionais – possuem em relação à leitura? O que lêem, de fato?

Nós acreditamos que, para que a leitura tenha um lugar de destaque no currículo escolar, é necessário que ela também tenha destaque na vida e nos cursos de formação de professores. Esses cursos precisam incluir nos seus programas

curriculares um trabalho mais específico sobre leitura, devendo haver um resgate das leituras realizadas pelos docentes (inclusive durante a formação escolar) a fim de se fazer um elo entre a prática e a formação docente.

O resgate dessas leituras, assim como o estímulo e o incentivo para que esses profissionais se apropriem de diferentes materiais de leitura – livros didáticos, paradidáticos, romances...; revistas científicas ou não; poemas; receitas etc – e os mais variados suportes textuais, ajudarão os professores a desenvolver um trabalho mais qualificado em relação à leitura. Faz-se necessário que a leitura se torne uma necessidade, uma fonte de informações, de lazer e de entretenimento no cotidiano das pessoas.

É preciso ver a leitura não apenas como uma obrigatoriedade escolar, onde na maioria dos casos são realizadas atividades mecânicas, onde os alunos lêem e preenchem fichas de leitura e questionários, fazendo apenas uma compreensão literal que pouco contribui para a formação. Para mudar este quadro, é necessário que os docentes e as instituições educacionais de modo geral ampliem o conceito de leitura, proporcionando atividades mais prazerosas e significativas. É importante que os professores repensem a sua prática e que a escola proporcione cursos de formação continuada e grupos de discussões com o objetivo de repensar a postura adotada em relação à leitura, pois é necessário que os alunos e os professores se apropriem dos diferentes níveis de compreensão leitora.

Como o trabalho docente compreende o processo de tomada de decisões, de leitura da realidade, de levantamento de hipóteses sobre os caminhos mais adequados para as finalidades visadas, o professor precisa dispor de conhecimentos e não, apenas, de receitas ou soluções particulares (Micotti, 1998: 121).

Tanto docentes como discentes necessitam se inserir num mundo letrado e se envolver nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (1998: 58), nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo,

do, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazerem uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A mesma autora afirma que é preciso haver condições para o letramento: escolarização real e efetiva da população e disponibilidade do material de leitura. Aqui percebemos o efetivo significado e o papel social da escola na vida das pessoas; nesse contexto, acrescentamos a relevância dos cursos de formação de professores – e entendemos que esses cursos devem dar mais ênfase ao tema leitura. Também podemos perceber que existe uma preocupação atual muito grande por parte dos pesquisadores em saber como a leitura está sendo trabalhada na escola. Mas será que os professores estão tendo uma formação adequada para desenvolver um bom trabalho? Ou esse trabalho ainda está limitado ao livro didático e a alguns recursos obsoletos?

Concordamos com D'Ambrosio quando ele afirma que é necessária uma reformulação das disciplinas de metodologia, reorientando-as para que o licenciando seja formado como um pesquisador (1998: 244). Indagamos, então: os cursos estarão dando aos professores a oportunidade de ter acesso a conhecimento e usufruí-lo?

A partir do exposto, podemos afirmar que a leitura – e, conseqüentemente, o letramento – deveria ter um lugar de destaque no currículo escolar, seja no ensino da língua portuguesa, seja no ensino das demais disciplinas, uma vez que a escola é, senão o único, um dos únicos espaços institucionalizados de preparação para o mundo letrado em que vivemos. Entretanto, não se pode dizer, com certeza, que esse objetivo esteja sendo atingido, se considerarmos a precariedade do ensino atual (como atestam várias pesquisas) e a polêmica em torno do ato de ensinar a língua portuguesa, notadamente quanto ao aspecto de escrita/compreensão/interpretação de textos. E o que vemos hoje, infelizmente, é o professor com uma formação precária na área de leitura, sem acesso a resultados de pesquisas na área e sem acesso a material didático adequado. Com isso, continuam a reproduzir o modelo que fora aprendido na escola.

Diante desse quadro aqui (re)produzido, e dada a escassez de pesquisas sobre a relação entre leitura e (in)formação docente, decidimos realizar uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o(s) tipo(s) de material que os professores das séries do Ensino Fundamental I em Fortaleza (Ceará) lêem, seja para o exercício de sua profissão, seja nas horas vagas (lazer), e analisar a repercussão dessa atividade de leitura cotidiana no ensino que proporcionam a seus alunos.

Pretendíamos conhecer, classificar e analisar os materiais de lidos pelos docentes de séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas (municipais, estaduais) e particulares, assim como verificar como esses docentes incorporam às suas atividades profissionais as informações recebidas e os conhecimentos assimilados a partir da leitura desse material, para promover reflexões sobre a relação entre o nível de leitura, ou de compreensão leitora, e o ensino de leitura, desencadeando estratégias de formação docente (inicial e continuada).

Para a realização deste trabalho fizeram-se reuniões sistemáticas (quinzenalmente ou de acordo com a necessidade do desenvolvimento da pesquisa), inicialmente para estudo e aprofundamento do projeto de pesquisa, e, posteriormente, para discussão sobre os estudos teóricos acerca de leitura e sobre as demais etapas da pesquisa – levantamento das escolas a serem contatadas, elaboração de questionários, aplicação inicial dos questionários, e assim por diante.

Durante as reuniões, elaboramos um questionário a fim de investigar o que lêem os nossos professores de Ensino Fundamental e também saber, exatamente, quais os portadores de texto que esses profissionais fazem uso cotidiano, seja para o exercício de sua profissão, seja para lazer ou outras funções sociais.

Em síntese, o questionário procurou investigar sobre a quantidade de livros (e o acesso a outros materiais de leitura) que os docentes possuem; os livros lidos nos últimos dois anos, apontando

aqueles que gostaram e os que não gostaram, fazendo um breve resumo do(s) que mais apreciaram, além de experiências leitoras agradáveis e desagradáveis no decorrer da formação. Queríamos saber, também, se esses livros estavam relacionados com a atividade docente. Além disso, indagamos sobre as atividades de leitura feitas com os alunos e a reação deles a essas atividades e tentamos averiguar se os docentes gostam de ler, e se lêem os livros que indicam para os alunos e se lêem o conteúdo no livro didático antes de dar aula e qual a impressão que têm acerca do interesse de seus alunos por leituras⁴.

Com o intuito de validar o questionário escolheu-se para participar de uma amostra participativa o Programa Magister/UFC (Curso de Formação, em nível superior, de Professores de nível médio em serviço para atuação de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio),⁵ uma vez que o Programa conta com cerca de 1100 alunos que são professores das redes estadual e municipais (além de Fortaleza mais 16 municípios). No decorrer do mês de janeiro/2001 foram entregues, aos professores-alunos dos diferentes cursos do Programa, quarenta questionários, que corresponderam à nossa amostra inicial, com a qual fizemos uma validação (ainda que não muito significativamente inserida nos padrões estatísticos) do questionário. Eles receberam o questionário e as instruções de preenchimento em sala de aula, levaram-no para responder em casa e deveriam devolver em data combinada. Apenas 16 questionários foram devolvidos, apesar da ampliação do prazo para devolução. Mesmo assim,

⁴ Ao final, apresentamos o questionário na íntegra.

⁵ Composto por três Cursos de Licenciatura Plena, com duração de 4 anos e carga horária de 3.600 horas cada um: Licenciatura em Linguagens e Códigos (envolvendo as disciplinas de Português, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol; Arte e Educação; Educação Física, oferecendo habilitação em duas delas, após vivenciado o núcleo comum, formado pelas quatro disciplinas/áreas já citadas – Português/Língua Estrangeira; Arte e Educação/Educação Física); Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (Física; Química; Biologia; Matemática; com habilitação em Física/Matemática ou Química/Biologia); e Licenciatura em Ciências Humanas (envolvendo História, Geografia e Ciências Sociais, com habilitação em História/Ciências Sociais ou Geografia/Ciências Sociais).

a partir das sugestões dadas por esses professores-alunos participantes, foram feitas reformulações, no sentido de torná-lo mais compreensível, no questionário, que, posteriormente seria aplicado nas escolas selecionadas.

Em seguida, foi feita a seleção de uma amostra representativa de professores de escolas públicas e particulares, a partir das diferentes regiões administrativas da cidade de Fortaleza. De posse da relação⁶ dessas escolas, distribuídas por região administrativa foi feita uma seleção daquelas que tivessem os requisitos que precisávamos: professores da Educação Infantil e da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, para que pudéssemos obter uma amostra significativa dos diferentes níveis/etapas da educação básica.

De início, pensávamos em três escolas, sendo uma estadual, outra municipal e outra privada, mas em função do baixo número de questionários devolvidos, resolvemos ampliar o número de escolas. Ao final, foram visitadas nove escolas, mas apenas sete efetivamente participaram, considerando o perfil previamente estabelecido: duas privadas (ambas confessionais e de grande porte), duas da rede pública estadual (uma de grande e outra de médio porte) e três da rede pública municipal (sendo duas escolas patrimoniais e a outra anexa,⁷ de pequeno porte).

Os questionários foram aplicados com todos os professores dessas escolas, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série) e Fundamental II (5ª à 8ª série), para obtenção do perfil pretendido. Foram distribuídos 223 questionários dos quais foram devolvidos 34 da Educação Infantil, 41 do Ensino Fundamental I e 26 do Ensino Fundamental II. Neste artigo, serão analisados apenas os dados dos questionários do Ensino Fundamental I, consi-

derando que as contribuições iniciais de nossa pesquisa incidirão sobre o curso de formação de professores do qual fazemos parte.⁸ Posteriormente, em outro artigo, analisaremos os resultados obtidos com os professores do Ensino Fundamental II.

Caminhos percorridos (II): da construção do cenário da pesquisa ao delineamento e análise das respostas dadas

O cenário da pesquisa foi construído através do depoimento de 40 professoras e 01 professor,⁹ todas atuando de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, com idade variando de acordo com a seguinte distribuição, na qual se pode observar que a maior concentração de professoras se encontra na faixa de 36 a 40 anos:

Faixa Etária	Quantidade	Percentual (%)
25 – 30 anos	06	14,64
31 – 35 anos	08	19,52
36 – 40 anos	12	29,27
41 – 45 anos	08	19,52
46 – 50 anos	04	9,76
51 – 55 anos	02	4,88
Em branco	01	2,44

Se considerarmos que há um percentual significativo entre 31 a 35 e entre 41 a 45 anos, podemos ampliar a concentração etária das professoras participantes para 31 a 45 anos. Esses dados nos mostram que as docentes que estão atuando no Ensino Fundamental I não são docentes iniciantes, o

⁶ Que nos foi dada no CREDE 21 – Centro Regional para o Desenvolvimento da Educação – Região 21 (abrange Fortaleza e municípios adjacentes).

⁷ Denomina-se de Escola Anexa aquela que, embora não seja patrimonial (pois o prédio pertence a uma instituição), tem professores e infra-estrutura material/financeira mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza).

⁸ O Curso de Pedagogia da UFC oferece como modalidade obrigatória o Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio – Curso Pedagógico/Normal; as demais modalidades (Educação Infantil, Educação Especial, Movimentos Sociais, Educação de Adultos, Arte-Educação) constituem áreas de aprofundamento, que o aluno pode ir fazendo mesmo após ter concluído, retornando para uma nova modalidade.

⁹ Ao nos referirmos ao grupo participante, utilizaremos o termo professoras, caracterizando a maioria quase absoluta da amostra, considerando que não houve diferença significativa entre as respostas das professoras e as respostas do professor participante da pesquisa ... No restante do texto, ao nos referirmos a um contexto mais geral, utilizaremos o termo professor/ professores.

que nos traz uma expectativa de que o trabalho com leitura seja desenvolvido mais intensamente, considerando a experiência profissional e de vida das professoras participantes da pesquisa.

Vinte e duas professoras (53,66%) são polivalentes e apenas nove (21,95%) lecionam apenas uma disciplina, qual seja Português, Matemática, Inglês, Informática ou Educação Religiosa; as demais – 10 professoras, constituindo 24,39% – lecionam duas ou três disciplinas, como por exemplo Português, História e Geografia; Matemática e Ciências Naturais).

Em relação ao nível de instrução, nossa amostra assim se constituiu:

Nível de Instrução	Quantidade	Percentual (%)
Curso Pedagógico(completo) ¹⁰	02	4,88
Ensino Médio (completo) – sem habilitação	01	2,44
Superior em andamento (Pedagogia)	05	12,19
Superior completo (Pedagogia)	11	26,83
Superior em andamento (outras licenciaturas)	01	2,44
Superior completo (outras licenciaturas) ¹¹	12	29,27
Especialização	08	19,51
Mestrado (em andamento)	01	2,44

O quadro acima nos revela que, de fato há uma maior concentração de professores portadores de nível superior, seja completo ou ainda em andamento, seja já com uma especialização. A surpresa em relação a esse dado se apresenta no alto índice de professoras com outros cursos de licenciatura em número idêntico àquelas portadoras de título de pedagoga, quando é a Pedagogia que, de fato, dá a chamada “habilitação” para o exercício profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo maior, como já dissemos, era compreender que tipo de leitura essas profissionais estavam tendo e como essa experiência estava sendo articulada com a prática docente. A seguir, apresentaremos as respostas obtidas nos questionários apli-

cados, categorizadas a partir dos temas suscitados pelos itens respondidos: os livros que leram; os sentimentos desencadeados pelas leituras realizadas, seja nos livros, seja em outros suportes textuais; a caracterização do aluno leitor (ou não-leitor) e a concepção de leitura pelas professoras.

Os livros lidos

Constatou-se que as professoras possuem uma média de cento e cinquenta livros, variando de 15 (mínimo) a cerca quinhentos (máximo), sendo que várias professoras preferiram não definir a quantidade de livros existentes em suas residências. Nesse universo, predominam os livros didáticos (de conteúdos específicos e filosóficos), os demais variam de literatura infantil, infanto-juvenil a suspense, enciclopédias, biografias, religiosos, história da arte, clássicos da literatura.

Há uma predominância dos livros acerca de Educação ou Ensino. Autores como Paulo Freire, Neidson Rodrigues, Moacir Gadotti, Fernando Becker foram mencionados. Também foram citados Piaget, Vygotsky, Wallon, Constance Kamii. Mas outros autores apareceram em menor número – de Dostoyévski, Gandhi (biografia), Rachel de Queiroz, Jô Soares a Leonardo Boff, Leo Buscaglia, Bíblia, livros de auto-ajuda, Freud...

Também foram muitos citados os livros de literatura infantil. As professoras afirmam que lêem todos os livros que são indicados para os seus alunos lerem. Observou-se que várias professoras de uma mesma escola citavam constantemente os mesmos autores, principalmente entre os livros que abordam a Educação ou o Ensino como temáticas.

Dos livros elencados, as docentes classificaram-nos como sendo de leitura agradável e de leitura desagradável. Dentre os de agradável leitura e de fácil compreensão, foram citados Paulo Freire, Rubem Alves, O Mundo de Sofia, literatura infanto-juvenil. Textos técnicos e filosóficos, Henry Wallon. Freud, e os livros técnicos foram apontados como sendo leitura difícil e cansativa.

¹⁰ Hoje denominado Curso Normal (em nível de Ensino Médio).

¹¹ Sendo 08 professoras oriundas de Curso de Letras; as demais são graduadas em licenciaturas de Química, Geografia, Ciências Sociais e Educação Física.

Um detalhe curioso merece ser destacado: a mesma professora que citou o livro *O Mundo de Sofia* como tendo sido *o de leitura mais agradável* também afirmou não gostar de textos filosóficos, uma vez que *não estava mais acostumada com termos científicos...*

Os sentimentos despertados pelas leituras realizadas

Procurou-se investigar sobre as experiências agradáveis e desagradáveis que as professoras tiveram com a leitura durante a sua formação. As leituras agradáveis sempre eram as escolhidas pela própria professora e as leituras consideradas desagradáveis eram aquelas “impostas pela escola” ou “alguns livros teóricos” ou, ainda, quando era “monótona ou muito técnica”.

É importante destacar que quase todas, com raríssimas exceções, as leituras realizadas pelas professoras se relacionam com a prática docente, seja porque elas procuram enriquecer a prática pedagógica (uma vez que foram apontados nos cursos de formação), seja porque os livros são indicados para os alunos (paradidáticos).

Ao serem solicitadas a redigir um resumo de pelo menos um dos livros lidos que mais gostaram, apenas onze professoras não o fizeram de forma alguma – e a maioria (trinta) conseguiu apenas fazer uma indicação da temática abordada. Como exemplo, citamos as seguintes declarações:

Uma criança que tinha medo do escuro, todos da família se preocupavam com ele. Um dia o pai ao coloca-lo para dormir conta-lhe uma história sobre um vaga-lume que tinha medo e de como ele descobriu sua luz interior que o fez acreditar nele mesmo. Livro: *Luz de dentro ou de fora?* (Nye Ribeiro – Ed. Brasil). Professora nº 04.

Uma professora a frente de seu tempo que venceu barreiras para ensinar de um modo diferente e rápido seus alunos a serem bons leitores e escritores. Livro: *Uma Professora Muito Maluquinha*. Professora nº 08.

Algumas das respostas dadas foram ainda mais genéricas:

Um educador que esteja preocupado em que a sua prática educacional esteja voltada para transformação. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara explícita encaminhando os resultados de sua ação. Livro: *O Transitório e o Permanente*. Professora nº 03.

Um dos livros que falava que o professor precisa acreditar em seu potencial e crer na capacidade que seus alunos têm de desenvolver seus conhecimentos, podendo inclusive, futuramente ultrapassar os conhecimentos do professor (não citou o nome do livro). Professora nº 16.

As respostas acerca de outros materiais de leitura

Além dos livros citados, as professoras afirmaram que costumam ler jornais e revistas – sendo que as revistas superam os jornais (citadas por cerca de 90% das professoras). Também foram citadas as apostilas e os textos distribuídos nos cursos de formação ou nos chamados “treinamentos” que participaram. Em relação às revistas, cerca de 70% afirmou ler a *Nova Escola*; as demais revistas lidas são a *Veja*, a *Isto É*, a *Super Interessante*. Entretanto, também merecem destaque por parte das professoras as revistas *Cláudia*, *Família Cristã*, *Caras*, *Época*, *Mundo Jovem*, *Seleções* e as histórias em quadrinhos, principalmente as de Maurício de Souza.

A situação da leitura entre os alunos, na visão das professoras

As professoras consideraram importante trabalhar a leitura com os alunos, tanto na sala de aula como em casa. Apenas duas responderam que não passam atividades de leitura para os seus alunos: uma somente respondeu não à pergunta, não justificando a sua resposta; a outra, porque sendo professora de inglês, considerou que seus alunos *ainda não dominam bem leitura*, por isso *lêem pequenos textos*. Muitas afirma-

ram passar pesquisas e questões, perguntas relacionadas com textos, livros didáticos, paradidáticos:

... eu passo muitas atividades. Leitura de livrinhos infantis (tenho vários na sala), revistas, textos jornalísticos e os rotineiros dos livros didáticos. Na sala existe "o cantinho da leitura". Eles gostam muito e cada vez mais se interessam. Professora nº 17.

De acordo com as respostas dadas, não há um consenso entre as professoras acerca da relação dos alunos com situações de leitura. Percebeu-se que elas fizeram diferença entre as atividades que propõem e o interesse pela leitura. Assim, para as professoras, os alunos, em sua maioria, gostam das atividades que elas passam, mas têm muitas dificuldades – e essas dificuldades decorrem do fato de que existem alunos que *só ocupam o tempo com televisão, internet ou videogame*, não tendo experiências de leitura fora da escola. Na sua visão, isso justifica o fato de que existem alunos que *demonstram falta de interesse*, ou que *despertam mais quando as atividades são dinâmicas*.

A contradição se revela quando, por um lado, justificaram (como já explicitado) a *falta de interesse* de alguns alunos e, ao mesmo tempo, afirmaram que *os alunos gostam de ler*. Por outro lado, também há muitas respostas (39,02%) que, explicitamente, indicam que os alunos *não gostam de ler* ou que *são raras exceções os que gostam ou que eles lêem somente quando são direcionados*.

Desde o início do ano tenho desenvolvido atividades de leitura, mas eles não gostam de ler. Professora nº 01.

Não lêem espontaneamente, somente quando são direcionados e isso a muito custo. Porque nossos meninos são vítimas de uma sociedade que não gosta de ler, o pai e a mãe geralmente são analfabetos, pobres, às vezes miseráveis, e ler não é prioridade em suas vidas. Professora nº 02.

Outras, ainda, afirmam que eles *gostam mais de pequenos extratos ou estórias, porque é o mais estimulante* (sic) – reforçando a prática de leitura de

pequenos textos ou simplesmente trechos de textos, o que, tradicionalmente, é feito em sala de aula.

A situação da leitura entre as professoras, na visão delas mesmas

Mas será que as professoras lêem os livros que passam para os alunos? A grande maioria (82,93%) afirma que lê os textos/livros que são utilizados com os alunos, para poder *discutir com convicção*, para *não ficar nenhuma dúvida...* As demais afirmaram que nem sempre é possível ler o material que os alunos lêem, devido à *falta de tempo*.

... fatalmente eles recorrerão a mim para tirar dúvidas ou mesmo fazer comentários. Se por acaso não li algum, peço que me contem de forma a despertar meu interesse pelo mesmo. Professora nº 41.

Mas, mesmo com o tempo restrito, todas as professoras afirmaram ler o conteúdo do livro didático antes de dar a aula porque:

... é sempre bom estarmos preparados para tirar dúvidas que possam ocorrer no contexto do conteúdo. Professora nº 13.

É primordial seguir o planejamento antes estudado. Isso favorece teu desempenho quanto ao conteúdo explanado. Professora nº 22.

Como também para:

... manter a progressão pedagógica, mantendo o aumento gradual do nível de dificuldade. Professora nº 09.

Para procurar várias formas de questioná-los quanto ao conteúdo e assim tirar todas as dúvidas que possam vir a existir. Professora nº 40.

Todas as professoras também afirmaram gostar de ler, seja porque *a leitura é necessária em qualquer profissão*, ou porque *... a leitura nos faz crescer intelectual e espiritualmente*. Ou ainda porque:

A leitura nos permite conhecer outros 'mundos' fora do nosso próprio, amplia nossos conhecimentos, nos permite novas experiências. A leitura informativa nos traz a visão do real e a leitura por puro prazer pela ficção, nos leva a sonhar. Professora nº 38.

Cerca de 80% acredita que não é possível o professor trabalhar a leitura em sala de aula sem ser um leitor freqüente porque:

Não se pode cobrar o que não se faz. Professora nº 24.

Como estimular a leitura se não demonstra-se gosto em ler? (sic) – Professora nº 37.

As demais professoras consideraram que, embora seja *difícil*, é possível se trabalhar com situações de leitura com os alunos, ainda que o professor não seja um leitor freqüente.

Destacamos, também, um depoimento que procura demonstrar uma postura aparentemente neutra em relação ao trabalho com leitura em sala de aula, como se fosse possível separar o ser profissional do ser pessoa, encobrindo gostos, preferências ...

... antes eu não gostava de ler e por incentivar tanto à leitura eu também me tornei leitora freqüente. Eu mesmo sem gostar de ler eu conseguia fazer meus alunos gostarem. (sic). Professora nº 17 (os grifos são nossos)

As leituras realizadas pelas professoras são utilizadas em sala através de *comentários, sugestões, nas conversas informais, exemplos que despertam atenção e interesse, ou nos momentos abertos a socialização das experiências* (sic), ou, ainda, *aplicando em atividades*.

Geralmente a leitura é incentivada *através de conversas, fazendo o contacto com a leitura, uma coisa agradável* (sic), ou *mostrando que a leitura é importante e desenvolve o raciocínio e que você lendo vai aprender a escrever e falar bem*. As professoras também afirmaram que incentivam a leitura por

meio de outras atividades, como, por exemplo, levando os alunos à biblioteca, desenvolvendo projetos de leitura, pesquisa, debates, sugerindo livros etc.

Apesar das respostas das professoras apontarem para a importância da leitura e para o fato de que tanto as docentes quanto os discentes gostam de ler, a grande maioria (90%) concorda com a afirmação de que as pessoas, de maneira geral, não gostam de ler, responsabilizando a família pela ausência de incentivo – embora algumas reconheçam as dificuldades financeiras de acesso à leitura e o papel da escola:

... porque vivenciamos isso na sala de aula. O incentivo a leitura precisa ser desenvolvido primeiro em casa, na família, e depois na escola. Professora nº 34.

... A grande maioria das pessoas não gosta de ler. Os motivos são vários: falta de hábito, o ambiente onde mora não favorece, a escola não consegue fazer um bom trabalho neste sentido e olhe que agora recentemente temos verbas para comprar livros, revistas, temos profissionais qualificados para dirigir esse trabalho. Professora nº 21.

... falta de hábito e também pouco acesso a livros principalmente de boa qualidade, livros interessantes, que deixe mensagem que possa servir para o dia a dia. (sic). Professora nº 40.

Entretanto, há observações contrárias interessantes, que revelam um maior discernimento político-ideológico:

Não é que não gostam de ler. A vida está muito difícil e os livros muito caro. Qual é o professor que tem dinheiro para comprar bons livros. (sic). Professora nº 10.

.... Muitas pessoas gostam de ler, só que muitas vezes são privadas desse prazer, pelo fato de não terem um poder aquisitivo satisfatório para comprar livros, revistas, jornais etc. Professora nº 04.

.... O que acontece é que a imprensa televisiva é muito atrativa e barata. Enquanto que a imprensa escrita requer custos para o acesso, disponibilida-

de e uma dose de incentivo interno e externo a pessoa que se dispõe a ler. (sic). Professora nº 26.

.... As pessoas lêem as informações que lhes serão úteis e, muitas vezes, procuram outros meios p/ obter informações, mas não se pode generalizar. Existem pessoas que gostam e (outras) que não gostam. Professora nº 38.

Diante da afirmação de que o estudante brasileiro, hoje, não sabe ler, as professoras assim manifestaram: 31,70% se posicionou a favor, enquanto 43,90% concordou apenas em parte; 24,39% discordou da afirmativa.

Dentre as declarações favoráveis à afirmação, integral ou parcialmente, podemos citar alguns que indicaram uma relação do fato da ausência de leitura com aspectos sócio-culturais:

... é um problema cultural. Basta conhecer um pouco da história do país, como foi estruturado, a formação de seu povo para entender o por quê dessa situação. Um povo faminto não compra livros. Professora nº 7.

... porque ele lê mas não entende o que leu e não é capaz de ter uma visão crítica sobre o que leu. Professora nº 22.

... porque os meios de diversão que existem hoje, trabalham mais com estímulos e respostas enquanto que c/ o livro existe a necessidade de envolvimento, sentimento, raciocínio, imaginação e outras coisas mais. Professora nº 35.

... Exatamente porque hoje existem muitas facilidades na área de informática, fazendo com que o aluno exercite pouco o hábito de ler. Professora nº 2.

... Infelizmente é o que se percebe em resultados divulgados. A leitura é nada mais, nada menos que a interpretação pessoal de um texto que só se adquire com a prática usual da leitura. Essa prática é que está deficiente. Quantitativa e qualitativamente. Professora nº 10.

Os motivos que levam as professoras a não concordarem com a afirmação praticamente são idênticos aos anteriores¹²:

Não é só o estudante brasileiro que não sabe ler, o adulto também não sabe ler e nem sabe escrever, nós brasileiros temos uma formação muito precária, nossas escolas ainda estão muito a desejar. A grande maioria do povo brasileiro não tem a escolarização como prioridade. Nós estamos vivendo em um tempo aonde a prioridade é se manter "vivo", pois numa grande maioria, os brasileiros, não têm o que comer, onde morar, não têm saúde, e isso faz de nós SOBREVIVENTE inclusive eu. (sic). Professora nº 41.

... Há inúmeros analfabetos mas afirmar de uma maneira geral que os que lêem não sabem ler, não. Muitas vezes o estudante não se "interessa" porque há muita leitura na escola sem significado. Motivação é a que falta. Professora nº 15.

... Isso é muito relativo, existem estudantes brasileiros muito estudiosos e capazes de competir com outros estudantes é questão também de interesse, associado ao poder aquisitivo favorecido. Professora nº 28.

....Eu acho e vejo ainda a juventude lendo e lendo bem. Acho que os jovens acordaram para isso. Talvez pela exigência no concorrido meio da sobrevivência para o mercado trabalhista. Professora nº 09.

A seguir, analisaremos as respostas dadas e aqui apresentadas, considerando a repercussão/implicação dessa(s) atividade(s) de leitura cotidiana, na vida pessoal e profissional e no ensino que as professoras proporcionam (ou podem proporcionar) a seus alunos.

¹² Talvez indicando que não houve compreensão da pergunta ou até mesmo que a própria formulação da pergunta não tenha sido clara; no entanto, essa dificuldade não apareceu no grupo de validação do instrumento que utilizamos.

Caminhos a percorrer: das conclusões, ou das lições parciais e inconclusas, que se pode tirar

A pesquisa realizada nos trouxe algumas reflexões que consideramos importantes, no que se refere à temática *leitura*:

- apesar ter havido uma maior concentração etária entre 31 a 45 anos, o que nos revela uma maior experiência, as professoras participantes não demonstraram ter incorporado essa experiência à leitura ou ao efetivo significado social que a leitura pode representar em suas vidas – seja no âmbito pessoal ou profissional – não diferindo muito do que era esperado em relação a professores iniciantes;
- o fato de serem professoras polivalentes ou atuando em apenas duas ou três disciplinas não apresentou diferenças significativas em relação às repostas dadas ao questionário, seja quanto à concepção, à experiência e ao trabalho desenvolvido com leitura, na vida pessoal ou profissional;
- não houve diferenças significativas entre as repostas dadas pelas professoras com licenciatura em Pedagogia, com outra(s) licenciatura(s) ou com especialização, nem entre elas e as demais, com cursos superiores incompletos, curso pedagógico ou outros; a concepção, a experiência e a forma de atuar em relação à leitura manifestaram-se semelhantes; também não houve diferenças entre as repostas dadas por professoras e pelo professor, como já afirmamos anteriormente. Provavelmente isso indica que a leitura se apresenta de forma difusa e não sistemática na vida e na formação profissional dessas pessoas;
- predominam os livros didáticos e os de literatura infantil ou, em menor escala, os livros, apostilas ou os textos acerca de Educação ou Filosofia – indicando que as leituras realizadas são as mesmas que os seus alunos fazem¹³ – e isso, possivelmente, ex-

¹³ Todas responderam que liam o conteúdo do livro didático antes da aula a ser dada aos alunos; com relação aos chamados paradidáticos, apesar da maioria ter afirmado que eles eram lidos, um percentual significativo declarou que “não tem tempo de ler” antes dos alunos.

plica a dificuldade que revelaram sentir na leitura de material mais “técnico” ou “científico” e, sendo assim, somente algumas professoras ainda investem em livros ou textos que sejam relativos à formação inicial ou continuada. Também são poucas as leituras de iniciativa pessoal ou “espontânea”... talvez por isso, as experiências agradáveis não foram relatadas por todas, limitando-se a algumas professoras e, dentre elas, às leituras de alguns livros de literatura infantil ou infanto-juvenil;

- dentre os demais materiais que fazem parte de seu universo de leitura, há o predomínio da Revista Nova Escola – o que nos deixou bastante preocupadas... Por ser uma revista de grande circulação e penetração (nacional) e de fácil acesso, uma vez que subsidiada pelo governo federal – por isso mesmo, torna-se veículo de idéias/ideologias oficiais. Essa revista se propõe a abordar temáticas supostamente baseadas na teoria construtivista, mas na maioria das vezes o faz de forma desfigurada, já que a socialização do conhecimento se dá por informações resumidas, parciais, fragmentadas, através de textos que se constituem apenas de comentários, relatos de experiência ou sugestões de atividades, sem muita reflexão ou fundamentação teórica, mais pela via de textos secundários do que pelos textos fundantes. Acrescente-se a isso, o fato de NOVA ESCOLA adotar como tema principal de suas reportagens o ‘construtivismo’ faz com que a prática dessa temática se evidencie de maneira a contribuir para essa exclusão ou expropriação de conhecimentos e práticas que a ele não se enquadrem, reforçando e privilegiando apenas um perfil de professor (Vieira, 1995: 43). Ao ter acesso a apenas esse tipo de texto secundário, a fim de ser aceito no meio em que trabalha (e ser considerado “atual”, “moderno” e “conhecedor de novas metodologias e técnicas de sala de aula”), o professor passa a incorporar atividades e não atitudes – desenvolvendo uma ação sem reflexão teórica, apenas reproduzindo!

- as professoras, quase todas, num discurso contraditório, afirmaram trabalhar com atividades de leitura, e consideram que os seus alunos julguem agradáveis essas atividades; porém, nas demais atividades diárias que envolvem leitura, elas concordam que são poucos os alunos que sabem e que gostam de ler, uma vez que não são “direcionados” a fazê-lo. Na opinião delas, falta o hábito da leitura fora da escola, mas observamos, a partir de suas próprias respostas, que, em sala de aula predominam os “pequenos extratos” de histórias, ou seja, textos/trechos que, provavelmente, são escolhidos muito mais pelo tamanho do que por seu conteúdo – até porque nem todas lêem os paradidáticos que os alunos lêem, como já foi explicitado anteriormente. Mesmo assim, a maioria reconheceu que se o professor não for um leitor freqüente, o trabalho com situações de leitura entre os alunos torna-se extremamente difícil, embora nenhuma o tenha considerado inviável – o que nos leva a crer que, de acordo com essa visão, é possível dar um “jeitinho”, improvisando um prazer de ler...

A pesquisa que realizamos nos apontou a necessidade de se investigar mais a fundo qual o papel atribuído à leitura na escola, onde o professor parece querer funcionar como um “animador”, uma vez que considera que suas atividades são sempre prazerosas! Entretanto, cabe-nos perguntar qual o lugar, de fato, que o prazer ocupa no discurso e nas práticas docentes: a concepção de leitura como ato de prazer, de criatividade e de liberdade, da forma como se concretiza no discurso pedagógico, pode representar um desdobramento da falta de uma perspectiva mais consistente sobre a função da leitura como atividade cognoscente (Marinho, 2000: 73).

Também consideramos que a função da leitura no meio social está ampliada – e, ao invés de acharmos que os meios de comunicação e os recursos tecnológicos “atrapalham” o interesse e o tempo

destinados à leitura, devemos considerá-los como gêneros discursivos, transformando-os em objeto de ensino-aprendizagem, ampliando a abordagem acerca da leitura na própria escola. Nesse sentido, as próprias professoras deverão ter ampliadas as suas possibilidades de leitura, que se revelaram restritas aos materiais didáticos/escolares – como desenvolver vivências, interesse, prazer por leituras diversificadas nos alunos, com o intuito de formação de novos leitores, se esses sentimentos não acompanham a ação docente? Concluímos, então, que os cursos de formação inicial deverão incorporar essa(s) concepção(ões) ampliada(s) de leitura e proporcionar situações de ensino-aprendizagem durante todo o percurso curricular.

Observou-se, ainda, que todas as professoras afirmaram gostar de ler – e não o faziam por não disporem de tempo para isso. Além disso, constatamos que várias professoras de uma mesma escola citavam a leitura dos mesmos autores – o que, para nós, indicava haver grupos de estudo entre elas. Nesse sentido, destacamos a importância da formação continuada – tanto ofertadas em instituições específicas como na própria escola, que deve dar condições (remuneradas) efetivas para o(a) professor(a) desenvolver – e desenvolver bem – o seu trabalho, pois, afinal, o trabalho docente não se limita à sala de aula. Reafirmamos que a ação docente necessita de maiores estímulos e de acesso à diversidade de materiais e gêneros de leitura, proporcionados pela instituição escolar na qual trabalha – ao invés de deixar para o(a) professor(a), sozinho, buscar essa formação sem tempo e sem salário que lhe dê condições para isso!

Finalmente, defendemos a relevância de serem criadas formas de articulação com a comunidade, para que sejam desenvolvidas tarefas “públicas” a partir da leitura, fazendo, por sua vez, com que se amplie o acesso aos materiais diversificados de leitura e que as informações efetivamente circulem, gerando necessidade de novas leituras – o que, de fato, definiria uma política de leitura, incorporando as inovações pedagógicas daí oriundas!

Referências Bibliográficas

- D'AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- DAVIS, F. B. Psychometric research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly* 7: 628-78, 1972. In: CARTER, R. & McCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. Serie Applied Linguistics and Language Study. General Editor: C.N. Candlin. New York: Longman, 1988.
- DAVIS, F. B. Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly* 4: 499-545, 1968. In: NATIONAL, Paul & COADY, James – *Vocabulary and reading*. Serie Applied Linguistics and Language Study. General Editor: C.N. Candlin. New York: Longman, 1988.
- DIAS, Ana Maria Iório. *A compreensão de conteúdos no contexto em sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciências*. Fortaleza: UFC, 1998. (Tese de Doutorado)
- DIAS, Ana Iório. *Ensino da linguagem no currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- DIAS, Ana Maria Iório & OLIVEIRA, Maria José Sampaio de. *Reflexões sobre leitura: caminhos e possibilidades em Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social, 1999/2002.
- DILLINGER, Mike. *A Psicolinguística na sala de aula*. In: Boletim ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Maceió: Imprensa Universitária/UFAL. Nº 19, 1996: 125-136.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. São Paulo: Folha de São Paulo/Ed. Nova Fronteira, 1994/1995
- KATO, Mary. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- LEITE, Lígia C. M. Comentários de "Texto Gerador de Magda Becker Soares". In: ABREU, M. (org.) – *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995: 51-56.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: NIZA, S. (org.). *Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Editora Estampa, 1977.
- MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 2000 (Coleção Formação de Professores): 43-90.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998: 103-123.
- MOYSÉS, Sarita Maria Afonso. Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In: SERBINO, Raquel V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998: 233-237.
- NUNES, J. Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Leitura: de quem, para quem?* In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995: 57-71.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 2ª edição, 1997.
- VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do "construtivismo" em Nova Escola*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995. (Dissertação de Mestrado)

ANEXO – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES

1. Quantos livros aproximadamente existem na sua residência? Que tipos de livro são esses?;
2. Cite os livros que você leu nos dois últimos anos.;
3. Quais foram os livros que você mais gostou e o que menos gostou? Por quê?;
4. Quais desses livros estavam relacionados com a atividade docente? Por quê?;
5. Faça um resumo de um dos livros que você mais gostou.;
6. Você passa atividades de leitura para os seus alunos? Quais? Qual a reação deles? Como você justifica essa reação?;
7. Seus alunos gostam de ler? Eles lêem espontaneamente ou somente quando são direcionados a isso? Por quê?;
8. Você lê os livros que passa para seus alunos? Por quê?;
9. Antes de dar aula, você lê o conteúdo no livro didático? Por quê? (planejamento);
10. Você gosta de ler? Por quê?;
11. É possível um professor trabalhar a leitura em sala de aula sem ser um leitor freqüente? Por quê?;
12. Que revistas você lê regularmente? Qual (is) a (s) que você mais gosta? Por quê?;
13. Você assina alguma revista? Qual/Quais?;
14. Você teve alguma experiência agradável com a leitura durante a sua formação? Qual? E já teve alguma experiência desagradável com a leitura? Qual? Por quê?;
15. Como você utiliza, na sala de aula, as leituras que faz? Qual a reação de seus alunos? Como você justifica essa reação?;
16. Você incentiva seus alunos a lerem? Como?;
17. Além de livros você lê outros materiais? Quais? Por quê?;
18. Existe uma afirmação de que as pessoas, em geral, não gostam de ler. Você concorda? Por quê?;
19. Você concorda com a afirmação de que o estudante brasileiro hoje não sabe ler? Por quê?