

A PARTICIPAÇÃO DE OUTROS SUJEITOS NAS LEITURAS DO PROFESSOR

Autora: Maria da Conceição de Carvalho Rosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

nalucarvalhorosa@gmail.com

Resumo: Este artigo discute a participação de outros sujeitos na constituição do professor como leitor na escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC, Estado do Rio de Janeiro. Esta instituição foi criada pelo movimento popular e tem como um de seus objetivos, na área da educação, desenvolver um trabalho com os alunos que subsidie um processo alternativo de formação com os professores, especialmente os que atuam nas classes populares. Com a intenção de privilegiar a voz dos professores, o levantamento de dados para esta pesquisa foi realizado, prioritariamente, através de longas entrevistas com os que atuaram com turmas no CAC. Destaca-se a influência da criança nas leituras do professor e dos professores nas leituras uns dos outros, delineando um processo de compreensão leitora que segue da leitura compartilhada à leitura individual.

Palavras-chave: leitura, formação do professor, escola comunitária, narrativa.

Este artigo trata de uma das questões apontadas na pesquisa “Uma História de Buscas e Desafios: A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC”. A instituição, CAC, é considerada uma referência singular, junto aos movimentos sociais e à academia, por articular com competência o saber popular e o saber científico. Tornou-se um importante campo de investigação, em seus 31 anos, na área da Educação, tendo diferentes pesquisas sobre o trabalho pedagógico, as memórias dos ex-alunos e o processo de formação dos professores na instituição.

Ao entrevistar os professores que atuaram com turma no CAC sobre como se constituíram leitores, identificou-se a forte participação das crianças, enquanto alunas, assim como a influência dos colegas de trabalho que com suas leituras davam sentido no coletivo às leituras não compreendidas realizadas individualmente. Destaca-se o importante movimento do coletivo ao individual, da leitura compartilhada à leitura individual, com maior autonomia.

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NAS LEITURAS DO PROFESSOR

Nos depoimentos dos professores que tiveram uma relação prazerosa com a leitura na infância, surgem falas que se referem ao trabalho com as crianças resgatando este prazer. A professora Adriana se sente levada ao seu tempo de criança, quando observa a professora Dinalva lendo para os alunos:

ADRIANA: *No dia-a-dia, tinha essas rodas de leitura, eram momentos prazerosos, eram legais. Tem uma história também, um livro que a gente tem aí, de terror (na verdade, de suspense) e que a Dinalva leu com as crianças, superemocionante, luz apagada, aquela coisa toda que a gente faz, e as crianças curtiam muito. Então, ao mesmo tempo que aquilo me levava pro meu tempo de infância, trazia aquilo que eu não tinha vivido na escola pra dentro da escola.*

NALU: *Você viveu isso fora da escola. Isso é muito freqüente nos relatos de várias pessoas. Uma relação legal com o livro, bacana, fora da escola, quando chega na escola... Todo mundo, de alguma maneira, que tem boas lembranças da literatura, foi em casa! Foi fora da escola!*

ADRIANA: *Aí, tem essa relação. Aí, o CAC me mostra que você pode ter esse prazer e essa relação com a leitura na escola.*

NALU: *É, e especialmente as crianças que estão aqui, se elas não tiverem na escola, não vão ter...*

ADRIANA: *Elas não vão ter em lugar nenhum, né?*

Adriana teve uma boa relação com a literatura na infância, mas o que lhe surpreende é perceber que pode viver na escola o que ela viveu fora dela. Mais adiante, em seu depoimento, ela diz: *Você via essa coisa da diferença da criança daqui [do CAC] para aquela outra, do que elas aprendiam, de conhecimento, de postura. Eu acho que aqui se tem uma relação maior com o conhecimento, até mesmo com as crianças.*

Este dado é muito curioso, e comum a todos os entrevistados, a surpresa ao perceber que é possível realizar leituras para os alunos e estes se sentirem envolvidos por elas. Esta surpresa parece estar relacionada ao fato de ser comum o prazer em ler estar associado ao ambiente extra-escolar. Tanto que os professores que relatam uma boa relação com a leitura na infância construíram esta relação por fora do ambiente escolar e os que não tiveram essa possibilidade enfrentaram mais dificuldades para construí-la. Ferreiro¹ afirma que os filhos de pais alfabetizados e leitores costumam ter a experiência de prazer na leitura muito cedo, por volta dos dois ou três anos.

Contudo, a maioria das crianças que freqüenta a escola pública não teve essa experiência e tampouco a terá ao ingressar na escola. Pelo visto, parece que a professora não está ali para ler para alguém, mas para ensinar 'a mecânica da leitura'.²

A conversa com Adriana chama a atenção para a situação das crianças que frequentam o CAC. Elas não possuem livros em casa, seus familiares não têm o hábito de ler e muitos nem dominam a base alfabética. Que chances estas crianças possuem de construir uma relação positiva com a leitura? Provavelmente pouquíssimas, se a escola não lhes assegurar

¹ FERREIRO, 2001a.

² Idem, ibidem, p. 82.

isso. A ida à escola ainda é vista por essas famílias como a possibilidade de, no futuro, conseguir-se ascensão social. As pesquisas de Ferreiro³ apontam que as crianças que crescem em famílias em que o ato da leitura e escrita está presente no cotidiano, recebem esta informação por meio da participação em atos sociais que demonstram funções precisas da língua escrita. Portanto, as escolas que atuam em comunidades onde estes atos não fazem parte da vida familiar do aluno precisam redobrar os esforços para colocá-lo em contato com a língua escrita como ato social. Inclusive, esta informação de Ferreiro, que chegou ao CAC por intermédio do estudo da psicogênese da língua escrita, foi muito preciosa e teve um papel importante para a definição da atuação da escola, que se estruturou com este referencial teórico. Foi fundamental a compreensão de que, assim como as crianças não podem pensar sobre a língua escrita como um objeto de conhecimento de uso social se esta estiver ausente de sua realidade, os professores também não podem ensiná-la sem refletir sobre ela, tornando-a parte de seu cotidiano.

A professora Eliane, a partir de um curso que fez no CAC, diz mudar a sua visão de alfabetização e passa a ter desejo de ler, porque quer saber mais sobre essa questão. Descobre o prazer da literatura infantil na condição de professora e, em grande parte, ao mesmo tempo em que seus alunos:

O curso, a psicogênese [psicogênese da língua escrita] em si, mudou a minha visão de alfabetização, mudou o meu desejo em relação à alfabetização, porque [antes] o desejo era estar longe de tudo quanto era sala de alfabetização do mundo. [Depois] Meu desejo era o quê? Estar estudando mais, lendo mais, pesquisando mais, sabendo mais e estar trabalhando com essa questão. A relação com a leitura também mudou. Mudou muito, porque eu tinha um desejo de estar lendo mais, coisa que eu estava abandonando um pouco, porque eu ficava: “Não li isso, não li aquilo. Então também não quero ler nada.”. Então, eu passei a ler mais... Acho que foi aí que eu comecei a ler. Tudo. Até conto. Eu não conhecia contos de fadas (Isso foi um pouquinho depois, quando eu fui trabalhar no CAC). Quando eu fui trabalhar no CAC, eu conheci a literatura infantil. Tinha aquela estante com um monte de livros. E quando os alunos iam embora, eu pegava e começava a ler aquilo igual uma criança. Os livros que eu não tive lá [na infância]... Só tive O Coelho Escovão e o Sapo Edgar. (risos) Os livros que eu não tive, eu pegava e ficava horas lendo. Eu peguei tudo o que tinha de Ziraldo para ler, e os contos. O livro do Perrault (...) E foi aí que eu fui conhecer os contos de fada, porque eu conhecia da televisão. Não tinha lido nenhum conto nunca. Eu lia para mim. Eu lia, porque eu tinha que planejar a aula com as crianças e eu não queria pegar o conto para ler direto para elas. Eu tinha que ler primeiro, aí eu fazia a minha descoberta e depois ia descobrir tudo de novo com elas. Porque era aquela coisa gostosa... Agora, quando eu fui descobrindo a literatura infantil com as crianças, eu vi a possibilidade mesmo de estar formando leitores, sem ter sido leitora (não me considerava muito). E depois aquela frase da Emília Ferreiro, no Com Todas as Letras: “há que se proporcionar (não lembro direito) que os professores descubram com seus alunos o que não tiveram ocasião de descobrir, quando eles eram alunos”... Foi quando eu me achei: eu estava ali descobrindo coisas que eu não tive oportunidade antes, e nem por isso meus alunos saíram prejudicados. Muito pelo contrário. Eu estava tão empolgada

³ FERREIRO, 1992.

ali junto com eles que acho que consegui fazer com que eles descobrissem também uma coisa que eu estava descobrindo bem depois. (Eliane)

A empolgação de Eliane com os livros contagiou seus alunos e é em função da necessidade deles que ela passa a conhecer a literatura infantil. Na interação, por meio da leitura compartilhada, as crianças mostram que é possível “recuperar o tempo perdido”, mostram à professora que é ela capaz de *estar formando leitores sem ter sido leitora*, e que podem ser parceiros nesta descoberta. Eliane não desconsidera a importância de ser leitora, mas aprende com seus alunos a não ver na sua história de vida um impedimento para tornar-se uma, mesmo que sendo quase ao mesmo tempo em que eles. Este aspecto do depoimento é importante, porque coloca a seguinte discussão: sabemos o quanto é necessária a relação com a leitura na infância e a formação como leitor daquele que faz o magistério; sabemos o quanto é indispensável que o professor seja um bom leitor. Mas é fundamental observar que mesmo para um professor que não viveu este processo, é possível vivenciá-lo na relação com o aluno. No caso da professora Eliane, os alunos cumpriram um papel importante para a sua descoberta da literatura infantil. Foi a partir do momento em que ela acreditou que era importante ler para eles que inicia suas leituras, contagiando-os com sua empolgação e sendo estimulada pelos próprios resultados obtidos. Provavelmente, se não encontrasse resposta satisfatória entre as crianças desistiria das leituras, assim como, se não lesse com entusiasmo, teria dificuldades para envolvê-las. Neste sentido, o processo de interação possibilitou avanços na descoberta da literatura infantil, tanto para os alunos quanto para a professora.

A professora Iara trabalhou poucos meses na biblioteca do CAC, antes de ser convidada a assumir uma turma:

IARA: Eu passei minhas férias inteiras lendo. Lendo coisas que eu não entendia nada: cognição, intervenção... Quando falava essa palavra, então (intervenção), eu quase chorava. (risos) Eu não sei fazer... Uma das discussões comigo e a Marliza era essa: não saber fazer intervenção. Acho que foi um período muito bom para mim, eu vi de verdade... porque a Marliza: “Iara, vamos ler, tem que ler.” E revia atividades e a gente combinava de fazer atividades juntas. Foi uma coisa maravilhosa, o que eu vi na folha, no livro, no texto, está acontecendo comigo na sala. No começo, foi terrível, as intervenções então, eram coisas que me desesperavam.

NALU: Mas e como é que você foi vendo isso? Você fala que intervenção, cognição, era tudo meio complicado, mas acha que a Marliza foi ajudando... mais o quê foi te ajudando?

IARA: A prática. Por mais que eu entendesse tudo o que estava escrito lá, se eu não visse que acontece de verdade com crianças aqui no CAC (ou em qualquer outro lugar), acho que seria muito mais difícil de acreditar. Se eu tivesse apenas lido e tudo bem, acho que não teria tanta validade como eu estar fazendo. Eu não lia mais e vinha fazer; eu fazia e ia ler. “Ihhh, caramba, eu fiz isso. Acho que eu já li isso em algum lugar.” E voltava com aquele monte de texto para lembrar. “Ihhh, o meu aluno de verdade, fez a mesma coisa que uma criança com a Emília Ferreira, lá não sei aonde, fez também. Isso é verdade! Acontece mesmo!”

Iara é enfática ao dizer que foi ajudada pela prática. Seu movimento de leitura parece ser modificado pela interação com os alunos: *Eu não lia mais e vinha fazer; eu fazia e ia ler.* Se, no início, Iara lia para *fazer*, para desenvolver a sua ação pedagógica, no momento em que “vê acontecer de verdade com as crianças”, estas passam a ser também agentes de sua formação e o movimento se inverte: ela *faz* e vai ler. O “teste de São Tomé”, oferecido pelas crianças, parece abrir um novo sentido para suas leituras e provocar uma nova forma de se dirigir a elas. *Foi uma coisa maravilhosa, o que eu vi na folha, no livro, no texto, está acontecendo comigo na sala.* Se as leituras realizadas possibilitaram um certo conhecimento prévio para Iara preparar seu trabalho com as crianças, estas, ao interagirem com a professora, forneceram um maior conhecimento para o seu retorno ao que já tinha lido, abrindo espaço para novas leituras.

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS LEITURAS UNS DOS OUTROS: DO “LER” SEM ENTENDER À LEITURA COMPARTILHADA

É na parceria que, diante de um texto aparentemente confuso, a compreensão vai acontecendo:

Por existir no CAC uma equipe que estava investindo, estava estudando, antes mesmo de eu ir trabalhar lá, participei de uns dois ou três estudos de texto, me deram o texto e eu li, antes de me chamarem (...) Eu achei o máximo... Fiquei metidona. E essas leituras é que foram contribuindo para esse processo. A discussão, não a leitura. Eu não estava sozinha lendo, mas com um grupo que estava lendo, pesquisando. Até porque os primeiros textos que eu li, não entendia nada. A Nalu chegava: “Ai, esse cara é o máximo! Essa pesquisa isso, aquilo e aquilo outro...” Eu ficava lendo e não entendia muito. Depois é que eu fui conseguindo entender alguma coisa do que o pessoal estava falando ali. (Eliane)

Eliane lê os primeiros textos e não entende, mas é por intermédio do grupo que consegue ir estabelecendo relações que a ajudam na leitura. A falta de conhecimentos prévios ligados a questões educacionais, para a leitura de determinados textos, parece, de alguma forma, ir sendo suprida pelo coletivo. Seu depoimento sugere que ela vai atribuindo, em grande parte, um sentido à leitura que fez, no momento da discussão, pois faltavam informações para fazê-lo durante a leitura individual: *essas leituras é que foram contribuindo para esse processo. A discussão, não a leitura.* Ela atribui à discussão a própria leitura e não ao ato que realiza anteriormente “sem entender”. Diz que vai compreendendo o texto pelo que *o pessoal estava falando ali.* A leitura de Eliane, num primeiro momento, parece depender da fala do coletivo, ou melhor, do conhecimento do coletivo. Metaforicamente, poderíamos dizer que o grupo empresta os conhecimentos prévios que Eliane ainda não detém para que ela, ao

ampliá-los, consiga seguir sozinha. Neste caso, as condições para ler sozinha dependem do estar lendo com o grupo. A capacidade de ler sem ajuda este tipo de texto apresenta-se como uma etapa posterior. É necessário ler com o grupo para ser capaz de ler individualmente e entender. Esta questão é interessante, porque se, no caso da literatura infantil, o professor lia individualmente o texto para conhecê-lo melhor, antes de compartilhá-lo com os alunos, no caso dos textos científicos, o professor os compartilha no grupo para conhecê-lo melhor a fim de ser capaz posteriormente de lê-lo sozinho com maior facilidade. Neste sentido, a necessidade de o sujeito discutir com um grupo para compreender um texto depende do nível de conhecimento anterior que ele possui. O que não quer dizer que o grupo não possibilite múltiplas leituras para todos. Inclusive, os professores mais experientes e que tinham uma trajetória de leitura mais ampla apontam a importância de ler no coletivo tanto quanto os professores novatos. As leituras do professor acontecem no processo de interação, tanto com as crianças como com outros professores.

Na história do CAC, é impossível ignorar o quanto a mediação realizada por um outro professor é determinante para ampliar os níveis de compreensão a respeito do que está sendo estudado. Este acontecimento da leitura na relação interpessoal caracteriza os depoimentos tanto relativos à infância como à vida profissional. Se, quando crianças, suas leituras ocorriam na interação com um irmão, uma mãe ou um pai, que atuavam como mediadores, na vida profissional no CAC, elas ocorrem predominantemente na interação com outros professores e com os alunos.

Sem saber, sem querer, com suas práticas de leitura, uns sujeitos certamente influirão na formação de outros. Assim constata Smolka,⁴ quando diz que “como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais”. Considerando que a história dos leitores de qualquer idade é continuamente marcada pelas oportunidades de interação com materiais escritos e com outros sujeitos.⁵

A leitura compartilhada se dá para além dos momentos formalizados do grupo de estudo, no dia-a-dia vai acontecendo nas relações com os parceiros mais próximos e com o professor mais experiente que assume o papel de orientador. É no coletivo que vai se construindo a leitura dos sujeitos. Portanto, é na leitura compartilhada que o professor do CAC amplia as possibilidades de ler individualmente.

As leituras iniciais que predominam, quando os professores ingressam na instituição, são as que atendem necessidades da prática. Entretanto, os participantes consideram que

⁴ SMOLKA, A. 1989: 34. *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre. Mercado Aberto.

⁵ EVANGELISTA, 1998: 81

atender objetivos da prática não significa restringir a leitura apenas aos textos que tratam de relatos da ação pedagógica, mas expandi-la aos que tratam de outros aspectos relevantes, como: cognição, desenvolvimento, aprendizagem... Entender, por exemplo, a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento infantil ou as estratégias de leitura, embora não respondam imediatamente o que se deve fazer na ação pedagógica, possibilitam “ver além das aparências”, já que fornecem elementos que indiretamente favorecem a reflexão sobre a prática pedagógica.

É no reconhecimento da importância do aprender com o outro que ocorre uma solicitação intensa de parceria na leitura, algumas vezes sendo até mesmo um pedido ao outro para que determine o que deve ou não ser lido e em que ordem ler.

Eu lembro, Nalu (não sei se você lembra disso), que eu pedi para você dizer o que eu tinha que ler. O que era interessante, o que eu podia ler primeiro, e depois, que outras leituras eu poderia fazer para poder ter resposta para as questões que apareciam na prática. (...) Claro que você não conseguia me dizer a ordem desse processo, porque eu tinha que ler muitas coisas e as próprias questões da prática não tinham uma ordem, na verdade. As próprias questões me faziam buscar outras informações. (Marliza)

Muitas leituras ocorrem em função da prática em sala de aula. É como se as questões da sala de aula fornecessem elementos para tecer o fio condutor das leituras. A prática movimenta as leituras e as leituras ampliam o olhar sobre a prática, que, por sua vez, é a própria teoria em ação. Neste processo, o papel dos companheiros do coletivo é fundamental. Inicialmente, a leitura dos novatos se dá pelos conhecimentos do outro. É nesta relação de reconhecimento de um determinado saber que o outro possui que acontece uma espécie de *empréstimo de conhecimento*. Se entendermos emprestar como partilhar, como relação de ajuda mútua, esta solicitação do que ler, de orientação, pode ser considerada um pedido de empréstimo.

NALU: *Você disse que não entendia muito os textos. Então, a que você atribui, o fato de persistir lendo... O que te motivava mais nesse momento?*

ELIANE: *Não era o texto em si. Acho que era a necessidade de estar entendendo aquilo tudo que era novo para mim e estava me empolgando. Quando eu lia... quando eu ia para discussão do grupo, eu ficava calada. Nem as minhas dúvidas eu colocava muito: “Será que as minhas dúvidas são muito idiotas?” E quando você começava a falar, um fala, outro fala: “Ah. Porque nessa página aqui, no parágrafo tal...” Aí é que eu ia me achar no texto. Até então, eu não lia nada de literatura, de educação, nada. Até então, não tinha estratégias de pegar um texto, seja ele que fosse e entender. Achar nas entrelinhas... Eu não tinha essas armas de um leitor. Não tinha.*

A fala de Eliane sugere que, além de o coletivo favorecer a compreensão dos textos, ele sustenta o desejo de se manter lendo, alimentando a vontade de avançar, ao ver no outro um referencial para si. A leitura que o outro, considerado mais experiente e com maior repertório de informações, realiza influencia os novos professores. Esta influência que, em outros lugares, pode ser negativa, no sentido de afastar e fazer com que a pessoa se sinta incapaz, no caso do CAC, demonstra ser muito positiva ao provocar no outro a vontade de superar limitações. Este é um dos aspectos que caracterizam o grupo: a cooperação em oposição à competição. Há uma alegria no acolhimento do outro. Há uma preocupação em partilhar leituras, em partilhar saberes e de aprender a fazer isso com eficiência. Há alegria com o sucesso do outro.

Assim, um dado importante a destacar é o quanto o interesse e o gosto pela leitura são provocados por uma outra pessoa. Isto é muito marcante especialmente nos momentos iniciais de formação. Há muitos depoimentos, alguns já citados no transcrito deste texto, sobre livros lidos na infância em função da empolgação do outro, da observação de uma pessoa querida que lê, da vontade de agradar. Há uma leitura que é provocada pelo incentivo direto ou indireto de um outro sujeito. Esta relação se apresenta com muita força, na chegada dos professores ao CAC. O entusiasmo dos que já estavam, a vontade de pertencer ao grupo, o desejo de acertar, as necessidades da prática e a própria falta de determinados conhecimentos prévios levam aquele que chega a ler o que o outro lê, a se empolgar pelo que o outro está lendo, a solicitar que o outro determine suas leituras.

Os professores que chegam buscam, mais que uma referência de leitura, uma referência de leitor (inclusive, uma referência de professor). Esta referência pode ser o grupo, uma pessoa que está mais próxima ou ambos. É o acolhimento destes, que se tornam referência, que parece estabelecer a ponte para vencer não somente as dificuldades na leitura, como todas as outras que envolvem o trabalho de um professor. Ao fortalecer o espaço de confiança, ao *emprestarem conhecimentos*, estabelecem as possibilidades de reformular conceitos.

Outro aspecto importante na fala de Eliane é quando afirma que *não tinha estratégias de pegar um texto. (...) Achar nas entrelinhas... Eu não tinha essas armas de um leitor*. Ela reconhece que tinha dificuldades para lidar com os textos, porque também não havia desenvolvido uma série de estratégias que um leitor proficiente utiliza.

É este, inclusive, um dos objetivos do trabalho com leitura realizado com os alunos do CAC: favorecer o desenvolvimento das estratégias de leitura.

Segundo Goodman,⁶ os leitores desenvolvem estratégias para que possam atribuir significado ao texto. Elas são amplos esquemas para obter, avaliar e utilizar informações que se desenvolvem por meio da própria leitura. A seleção, as predições e as inferências são as estratégias básicas que permitem ao leitor controlar ativamente a leitura para assegurar que tenha sentido. Pela seleção, o leitor elege os indícios do texto mais produtivos, descartando as informações desnecessárias ou irrelevantes. Utilizando seus conhecimentos prévios, pode antecipar o significado antes de ler, observando diversas pistas como título, subtítulos, estrutura textual, portador, diagramação e sua própria capacidade de prever o fim de uma história, de uma oração ou de uma palavra, antecipar o que será discutido ou os prováveis argumentos que um texto apresentará. A estratégia de inferência permite complementar uma informação não explicitada e antecipar outras que serão explicitadas mais adiante. Mas, quando este processo produz um significado incoerente, o leitor utiliza a estratégia de autocorreção para reconsiderar as informações, sendo necessário, às vezes, recorrer a partes anteriores do texto em busca de indícios adicionais.

Ao entrar no CAC, Eliane não considerava ter plenamente essas “armas”, mas, tendo-as ou não, precisava desenvolvê-las com seus alunos. Neste sentido, é importante destacar que ao estudar sobre o processo de construção da leitura e da escrita, os professores acabavam refletindo também sobre a sua própria condição como leitores e escritores. O próprio estudo favorecia a compreensão de certas dificuldades que sentiam.

DA LEITURA COMPARTILHADA À LEITURA INDIVIDUAL

O que se observa, na trajetória dos professores no CAC, é que a leitura compartilhada promove uma leitura individual, que podemos definir como autônoma. Estamos considerando autônoma a leitura que é realizada sem a necessidade de ajuda direta de um outro sujeito ou do grupo para que seja atribuído um sentido. Já observamos, por meio dos depoimentos, que há menção a um momento em que é realizada uma “leitura sem compreensão” e que o sentido é atribuído ao texto na interação com outros sujeitos que parecem suprir a falta de conhecimentos prévios para a sua compreensão.

É bom esclarecer que não cabe aqui discutirmos se esta leitura, caracterizada pelos entrevistados como ler *sem entender nada*, se define ou não como leitura, já que entendemos ler como atribuir sentido ao texto. O que interessa, para esta reflexão, é percebermos o quanto a leitura compartilhada promove o partilhar e o construir e reconstruir de sentidos. Os depoimentos demonstram que há um movimento de leitura do coletivo para a leitura

⁶ GOODMAN, 1988.

individual autônoma. Após a inserção nas discussões do grupo ou no partilhar com um outro professor, as condições de ser capaz de ler sozinho com autonomia são ampliadas.

Neste sentido, Mauri⁷ aponta, se referindo ao aluno – mas numa referência perfeitamente cabível ao professor –, que a atividade desenvolvida na construção do conhecimento não pode ser realizada de maneira solitária, justamente pela natureza social dos saberes culturais. É necessário ajuda de outros sujeitos no processo de representação ou atribuição de significados. É fundamental a participação daqueles que estão mais preparados. Se isso ocorre no processo de construção de conhecimento – e o ato de ler dos professores está inserido nele –, a necessidade de relações de interação para atribuir significado também está presente em suas leituras.

Eu fui para a palestra da Emília Ferreiro e tudo o que ela falou, para mim, fez muito sentido, porque eu já estava entendendo aquilo um pouco. Cansei de chegar aqui e falar assim: “Esse livro que você me deu para ler, eu parei, porque não estou entendendo nada.” E a Marliza: “Vamos ler só um capítulo. Vamos ler juntas.” E ela lia comigo e tal. Foi muito interessante isso. (Professora Maria)

O conhecimento de Maria foi alterado na interação, permitindo que ela começasse a compreender sem ajuda, o que antes não ocorria.

Marliza destaca, durante sua entrevista, este processo de ler com ajuda para conquistar melhores condições de ler só, tanto quando ocorre com ela quanto com as outras professoras mais inexperientes que acompanhou:

A gente tem um momento em que foi muito necessário fazer uma leitura compartilhada. E eu vejo isso, hoje, com as meninas [professoras]. Elas têm dificuldade, em alguns momentos, para dar conta de umas leituras sozinhas e eu lembro que essas leituras compartilhadas, aquelas leituras que a gente fazia, foram fundamentais. Mas houve aí um crescente, num momento, eu consegui começar a ler as coisas sozinhas e levar e poder. Eu acho que, no CAC, teve muito isso. (Marliza)

Aqui cabe destacar a importância dos trabalhos de Vygotsky,⁸ quando destaca o papel das interações entre as pessoas como a gênese dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pelo que se é capaz de realizar independente de ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio do que se consegue realizar com a colaboração de outros sujeitos mais

⁷ MAURI, 1998.

⁸ VYGOTSKY, 1989.

capacitados. Ao tratarmos do processo de leitura, o conceito de zona de desenvolvimento proximal nos ajuda também a entendermos que este processo não é finito, mas se dirige a níveis cada vez mais elevados de conhecimentos. Trazendo este conceito para a reflexão sobre o processo de leitura dos professores no CAC, podemos observar que, quando conseguem realizar com autonomia a leitura de determinados textos, outras leituras surgem, necessitando novamente da colaboração dos companheiros para se compreendê-la.

Portanto, como nos diz Vygotsky,⁹ “a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. Ou seja, o que realizamos hoje com a ajuda de outros, posteriormente poderemos realizar com independência.

Não é demais ressaltar que fica evidente o quanto a interação com leitores promoveu o avanço, a outros níveis de compreensão, da leitura na trajetória de vida dos professores. E neste processo, para se constituírem profissionais competentes, o quanto participaram os alunos e os outros professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

EVANGELISTA, A 1998. “A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação”. In: MARINHO, M.; SILVA, C. (orgs.). 1998. *Leituras do professor*. Campinas. Mercado das Letras. ALB.

FERREIRO, E 1992. *Com todas as letras*. São Paulo. Cortez.

_____ 2001 a. *Atualidades de Jean Piaget*. Porto Alegre. Artmed.

GOODMAN, K. 1988. “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. 1988. *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre. Artes Médicas.

MAURI, T. 1998. “O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?” In: COLL, C. et alli. 1998. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática.

ROSA, M. 2002. *Uma História de Buscas e Desafios: A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VYGOTSKY, L. 1989. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.

⁹ Idem, ibidem, p. 89.