

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada

**Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a
leitura como prática constitutiva de sua identidade e
formação profissionais**

Ana Lúcia Guedes-Pinto

200016270

Ana Lúcia Guedes-Pinto

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a
leitura como prática constitutiva de sua identidade e
formação profissionais**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Língua Materna.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela B. Kleiman

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2000



DE	30	2
VALOR:	11,00	
DE	934r	
DE	42894	
DE	16-278100	
	D	X
RS	11,00	
	24140100	

CM-00147070-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G934r Guedes-Pinto, Ana Lúcia
Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura com prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais / Ana Lúcia Guedes-Pinto. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Angela B. Kleiman
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Memória. 3. Formação de professores. I. Kleiman, Angela B.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Ana Lúcia Guedes-Pinto

**Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura
como prática constitutiva de sua identidade e formação
profissionais**

Banca Examinadora:

Prof.a Dra. Angela B. Kleiman

Prof.a Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Prof.a Dra. Inês Signorini

Prof.a Dra. Josênia Antunes Vieira

Prof.a Dra. Margareth Brandini Park

Campinas, 31 de julho de 2000

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana Lúcia Guedes
Pinto

e aprovada pela Comissão Julgadora em
30 / 08 / 2000.

Angel B. Klein

Às professoras-alfabetizadoras,
protagonistas deste trabalho.

Meus agradecimentos:

à Angela, pela orientação segura e exigente, e por ter acreditado na proposta do trabalho;

às professoras-alfabetizadoras, pela disponibilidade e por terem possibilitado a realização deste estudo;

ao meu marido Carlos André, pelo apoio incondicional à minha carreira, pela partilha de todas as etapas da pesquisa e pela editoração final do texto;

às minhas avós, Dina e Toninha. À primeira por ter me iniciado no mundo da leitura-prazer e divertimento, e à segunda, por ter sido, para mim, o modelo de mestra, que já em 1927 tinha-se enveredado para o exercício do magistério;

aos meus pais, Luzia e Luís Carlos, aos meus irmãos, Luciana e Luís Fernando, e à Simone, pelo incentivo e apoio aos meus estudos;

à Marisa, Adriana, Carlos e Luís, pelo acompanhamento constante do trabalho;

à Margareth, pelo companheirismo e por ter-me mostrado outros caminhos para a pesquisa acadêmica;

à Olga, pela disponibilidade permanente em receber-me, pelo amparo e auxílio dados em diversos momentos da pesquisa;

à Inês, pelas indicações bibliográficas e pelas contribuições dadas no Exame de Qualificação;

à Roseli, pela parceria e pela interlocução que temos construído;

aos colegas do Centro de Memória-Unicamp (CMU): Renata, Telma, Nilza, Valéria, Célia, Márcia, Tétis e Antônio Miguel, pelas trocas e sugestões apresentadas em nossas reuniões;

às parceiras de sempre: Cris, Mônica e Lena;

à Anne-Marie Chartier e ao Jean Hébrard, pela receptividade e acolhimento durante minha estadia no Institut National de Recherche Pédagogique e pelas orientações bibliográficas;

ao CMU, pela disponibilização de seus recursos, e em especial à Alexandra;

aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC), pelo incentivo e pela compreensão de meu afastamento de algumas atividades do grupo durante o desenvolvimento da pesquisa;

ao Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação, particularmente à Eloísa Höfling, por ter-me proporcionado condições de trabalho para dedicar-me à tese;

ao Instituto de Estudos da Linguagem, pelo apoio financeiro para a divulgação do estudo em congressos e encontros, e especialmente à Rose, ao Rogério e ao Wagner da Secretaria de Pós-Graduação, pelos esclarecimentos e orientações legais para o andamento do Doutorado;

à UNICAMP;

à CAPES, pelo apoio financeiro durante o primeiro ano e meio do Curso;

a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais

RESUMO

Neste trabalho tenho como proposta a construção da memória das práticas de leituras cotidianas de um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede de ensino pública do município de Campinas, SP, pensando também as relações entre os cursos de formação e as professoras, tendo como foco dessa discussão a leitura.

Partindo de um percurso de pesquisa transdisciplinar, tomo como referência teórica a História Cultural e os estudos do letramento, compreendendo a leitura como uma prática que se constitui sócio-culturalmente.

A metodologia utilizada baseia-se em alguns pressupostos da etnografia e da História Oral. Por tratar-se de um estudo transdisciplinar em Lingüística Aplicada, o enfoque lingüístico-textual permeia todo o trabalho, trazendo sempre elementos de análise oriundos das ciências da linguagem.

A trajetória metodológica da pesquisa mostra a importância da interação construída entre nós (professoras e pesquisadora) para que suas histórias de leitura viessem a público. O processo interativo vivenciado durante o trabalho trouxe evidências de como é possível construir uma relação dialógica entre a universidade e as professoras da rede de ensino.

Pela análise das narrativas das professoras, é possível verificar a presença do discurso oficial da escola atravessando suas falas, o que é detectado pela fala heterogênea e fragmentada de seus relatos, pela contradição constitutiva de seus discursos. Nesta heterogeneidade identifico movimentos de resistências e rupturas ao discurso da escola. Por meio de suas narrativas, tornam-se visíveis modos e gestos de ler criativos e inventivos, que apontam para práticas de leitura singulares, revelando uma pluralidade de leitoras.

Finalmente, procuro indicar algumas implicações deste estudo para os cursos de formação de professoras no tocante à questão da prática da leitura.

Palavras-chave: Leitura; Memória; Formação de professores.

Retracing the literacy teachers course: the reading practices as a process of building their identity and professional education

ABSTRACT

My purpose in this essay is to retrace the reading practices memories analysing a group of ten literacy teachers of the public school in Campinas, São Paulo, Brazil. It embraces as well a reflection on their formal education, having the reading practices as a focus of discussion.

The starting-point is a research involving a variety of disciplines, and I am taking the Cultural History and the literacy studies as a theoretical reference, considering the building of reading practices as derived from a social and cultural background.

The methodology adopted is based in some suppositions of ethnography and oral history. It is important to emphasise - considering that it is a study involving a variety of disciplines of the Linguistic - that the linguistic aspects are throughout the essay, using elements of analyses from the linguistic science itself.

The methodological course of the research indicates the importance of the interaction between both part of the study (the teachers and the researcher) in order to bring their experiences to the public. The interactive process we had during this study brought clear indications of the possibility to build an exchange between the University and the literacy teachers from the public school.

By analysing the teachers speech it was possible to verify the presence of the official discourse, which is clearly noticed by their discrepant and fragmented narratives, by a inner contradiction of their discourse. In this heterogeneity I was able to identify some resistance and disruption towards the official speech. Through their narratives, it become evident a creative and imaginative way of reading, which indicates a unique reading practice, and revealing a variety of readers.

Finally, I tried to indicate some contributions of this study in terms of improvement in the formal education of these teachers regarding the reading practices issues.

Key-words: Reading; Memory; Formal education of teachers.

À la recherche du parcours fait par l'institutrice: la lecture en tant que pratique constitutive de son identité et de sa formation professionnelle.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but la reconstitution de la mémoire des pratiques de lectures quotidiennes d'un groupe de dix institutrices dans le réseau de l'enseignement public dans la commune de Campinas, São Paulo, Brésil. Il envisage aussi d'étudier le rapport entre les cours de formation et les institutrices, plaçant la lecture au centre de ces discussions.

À partir d'une recherche interdisciplinaire, nous avons pris comme référence théorique l'Histoire Culturelle et les études de la littérature, envisageant la lecture comme une pratique qui se forme socio-culturellement.

La méthodologie utilisée s'est basée sur quelques présuppositions de l'ethnographie et de l'Histoire Orale. Il faut souligner que, puisque la recherche est une étude interdisciplinaire en Linguistique Appliquée, un regard linguistique-textuel s'étend tout au long du travail et apporte toujours des éléments d'analyse venus des sciences du langage.

Le parcours méthodologique de la recherche a montré l'importance de l'interaction construite entre nous (institutrices et chercheur) pour que leurs histoires de lecture puissent être cueillies. Le processus interactif vécu durant la recherche a mis en évidence le fait qu'il est possible de construire un rapport dialogique entre l'université et les institutrices de l'enseignement public.

Il m'a été possible de noter la marque du discours officiel de l'école présent dans les témoignages des institutrices, remarque détectée dans les énoncés hétérogènes et fragmentés. Leurs rapports nous permettent d'entrevoir des manières et des gestes de lire créatifs et inventifs, qui désignent des pratiques singulières de lecture, dévoilant une pluralité de lectrices.

À travers cette recherche, j'ai voulu encore signaler quelques implications de cette étude pour les cours de formation d'institutrices à l'égard de la pratique de la lecture.

Mots-clés: Lecture; Mémoire; Formation des Instituteurs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITURA: UM CAMINHO PARA A INTERLOCUÇÃO	25
1-1- UM COMEÇO DE HISTÓRIA.....	25
1-2- POR QUE A OPÇÃO POR LINGÜÍSTICA APLICADA?	30
1-3- UM PERCURSO TRANSDISCIPLINAR	33
1-4- LETRAMENTO E A PRÁTICA DA LEITURA	35
1-5- UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS	42
2- RECUPERANDO AS HISTÓRIAS DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA	47
2-1- SITUANDO A PESQUISA	47
2-2- A PROFESSORA E O PROCESSO DE PAUPERIZAÇÃO DE SEU TRABALHO	53
2-3- A MARCA DE GÊNERO NA PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO: A MULHER-PROFESSORA	68
2-4- AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS ..	72
3- REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	83
3-1- HISTÓRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES PARA UM OUTRO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA	84
3-2- HISTÓRIA ORAL: ALTERNATIVA METODOLÓGICA	89
3-3- O PAPEL DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS	100
3-4- CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO PESQUISADO	105
3-5- APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS	111
3-6- A DINÂMICA DAS ENTREVISTAS	116

4- O PAPEL DA INTERAÇÃO NO TRABALHO COM A MEMÓRIA E A NARRATIVA NA RECONCEITUALIZAÇÃO DA LEITURA E DA PROFESSORA-LEITORA	127
5- AS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA: DE SUPOSTAS NÃO-LEITORAS A LEITORAS AUTORIZADAS	159
5-1- O COTIDIANO DA LEITURA NOS EVENTOS DE LETRAMENTO: TRANSPONDO LIMITES	161
5-2- MODOS DE LER: LEITURAS CLANDESTINAS E LEITURAS AUTORIZADAS	187
5-3- LEITURAS PROFISSIONAIS	213
6- HISTÓRIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE UMA OUTRA RELAÇÃO	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ANEXO I	243
ANEXO II	245

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como tema central o estudo das práticas de leituras cotidianas vivenciadas por um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino fundamental do município de Campinas, SP, procurando situar a problemática da constituição da professora-leitora no âmbito do debate sobre a relação entre os cursos de formação de professores e a prática da leitura.

Procurei construir um olhar sensível aos percursos seguidos pelas professoras, tomando como referência seus depoimentos, isto é, suas narrativas sobre as experiências como leitoras. Busquei traçar um mapeamento das trajetórias de leitura das professoras-alfabetizadoras, tornando visíveis suas formas de apropriação, invenção, usos, gestos e desvios das/nas suas práticas. Assim, acredito que o estudo traz elementos para a discussão da prática da leitura na formação de professores.

No primeiro capítulo situo a origem da definição do tema e o caminho percorrido pela pesquisa através de uma pequena retrospectiva de meu percurso profissional. Destaco a importância da elaboração deste trabalho no campo da Linguística Aplicada (LA) e os conceitos desta área que foram fundamentais no encaminhamento do projeto (letramento, interação e transdisciplinaridade). Em seguida, faço uma delimitação mais detalhada da proposta deste estudo.

O segundo capítulo traz questões específicas da história da profissão docente no Brasil, procurando ressaltar dois pontos importantes para se compreender as práticas de leitura cotidianas das professoras-alfabetizadoras: o processo de pauperização crescente que tem-se instalado entre os profissionais do ensino e a marca do gênero feminino que se construiu sócio-historicamente no magistério público. Estes dois aspectos são fundamentais, pois constituem-se componentes da identidade social destas profissionais.

No terceiro capítulo explicito as escolhas do referencial teórico da História Cultural e metodológico da História Oral. É importante destacar que, por tratar-se de um estudo transdisciplinar em LA, o enfoque lingüístico permeou todo o trabalho, trazendo sempre elementos de análise oriundos dos estudos da área da linguagem.

Também nesse capítulo há uma caracterização geral das professoras participantes desta pesquisa, além de alguns esclarecimentos de ordem prática vividos nas idas a campo.

No capítulo quatro faço uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, ressaltando o papel da interação como um instrumento importante para se trabalhar com a memória e a experiência da narração no processo de reconceitualização da prática da leitura tal como vivenciado pelas professoras, processo esse possibilitado pela qualidade da relação e do contexto interativos providos pelas entrevistas.

Nesse capítulo também destaco a importância do processo interativo construído na pesquisa, apontando-o como uma possibilidade concreta de se estabelecer uma relação dialógica entre a universidade e as professoras-alfabetizadoras nos cursos de formação.

O capítulo cinco contém as análises das narrativas das professoras. Nelas afloraram suas histórias de leitura, nas quais uma multiplicidade de práticas se evidenciaram. Através dos estudos de Bakhtin (1992, 1997) e de Fairclough (1995a, 1995b) sobre os gêneros do discurso, foi possível destacar alguns gêneros específicos presentes em suas práticas, além de contextualizar as circunstâncias sócio-históricas que são constitutivas de tais discursos e que, ao mesmo tempo, os constituem.

Tendo como referência a perspectiva histórico-cultural propiciada por Certeau (1979, 1994, 1995) e Chartier, R. (1990, 1996, 1997, 1998), e alguns estudos sobre o letramento (Heath 1982; Kleiman, 1995; Soares, 1998), identifiquei alguns modos e gestos de ler que emergiam das falas das professoras. Táticas inventivas, desvios criativos ou apropriações originais sobre a prática da

leitura puderam ser visualizadas e compreendidas, a partir de um olhar que não pretendeu, entretanto, ser classificador ou categorizador.

Os enfoques analíticos da semântica argumentativa e da lingüística textual (Ducrot, 1981; Koch, 1998a, 1998b, 1998c, 1999) forneceram instrumentos para realizar uma análise que pudesse explicar a heterogeneidade nos dizeres das professoras. Expressa pela interdiscursividade (Fairclough, 1995b), pude verificar nos discursos das professoras uma fala fragmentada e heterogênea que denuncia o discurso oficial da escola atravessando seus relatos sobre a prática da leitura. A presença do discurso didático-escolar traduziu-se na tensão, manifesta em suas falas, entre as práticas autorizadas (legítimas) e desautorizadas (ilegítimas) de leitura. Assim, nesta heterogeneidade pela qual poder-se-ia equivocadamente concluir que há uma submissão ou reprodução do cânone escolar de leitura, observam-se também movimentos de resistência, de fuga e de usos inventivos dos ditames escolares.

No capítulo final, destaco algumas implicações que podem ser retiradas deste estudo para se refletir sobre a formação de professoras e a prática da leitura.

1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITURA: UM CAMINHO PARA A INTERLOCUÇÃO

Neste capítulo procuro explicar a origem do tema do projeto de pesquisa que resultou nesse trabalho. Inicialmente, faço uma pequena retrospectiva de minha trajetória profissional a fim de situar as razões que me levaram a estudar a formação de professores no campo da Linguística Aplicada (LA), tendo a leitura como elemento central de discussão.

Em seguida, ressalto a importância de dois conceitos da LA que contribuem para repensar a prática da leitura na formação de professores: o letramento e a interação.

Pretendo destacar também, por meio do seu percurso teórico, como o conceito de transdisciplinaridade revela-se importante na pesquisa, na tessitura do diálogo entre os referenciais teóricos e metodológicos.

Finalmente, termino por explicitar mais detalhadamente as relações entre os estudos do letramento e a problemática levantada por este estudo.

1-1- Um começo de história...

Neste estudo, que desenvolvi junto a um grupo de professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino de Campinas, SP, tive como objetivo discutir a questão da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no que se refere às vivências pessoais e profissionais das alfabetizadoras¹ com relação à prática da leitura.

¹ No capítulo dois defino o que estou entendendo como “professora-alfabetizadora”, além de fornecer mais detalhes sobre a questão da identidade e da realidade do trabalho dessa profissional, e também discuto a respeito da marca do gênero no recorte da abordagem deste estudo.

Tal proposta de pesquisa efetivou-se a partir de um trabalho de construção da memória das práticas de leitura vivenciadas por estas profissionais, desde a época da infância no cotidiano da vida familiar, abrangendo a época escolar, quando ocupavam o lugar de alunas, chegando até os dias de hoje, quando atuam como professoras da rede de ensino público de Campinas. Pretendi, com isso, construir, junto com as professoras, suas concepções de leitura e suas trajetórias como leitoras. Sob este enfoque, busquei constituir um olhar diferenciado para as práticas de leituras das professoras-alfabetizadoras. Olhar, esse, que procurou afastar-se da concepção de leitura que normalmente a universidade tem se guiado para refletir sobre as práticas de leituras dos professores.

Nesse processo de rememoração, através da análise das falas das professoras, foi ficando visível a influência que as instituições formadoras tiveram e têm nas concepções das professoras sobre leitura. Por essa razão, tornou-se necessária a discussão e a reflexão sobre a prática da leitura no contexto dos cursos de formação de docentes.

O que também me levou a escolher o tema da leitura como foco central da discussão sobre formação de professores foi o fato de, atualmente, predominar uma imagem pública das professoras das séries iniciais bastante negativa quanto à sua formação e às suas competências básicas, como ler e escrever.

Deparamo-nos com a divulgação de um “dizer” sobre a professora que se baseia muitas vezes em trabalho de pesquisa com professores.

Da experiência como aluna no curso de Pedagogia e como professora das séries iniciais, fui vivendo e sentindo, pessoal e profissionalmente, como essa imagem da professora como uma profissional limitada não correspondia à realidade, ou, no mínimo, deformava o que se mostrava de nosso trabalho, distorcendo nossa prática ou apenas privilegiando uma forma de olhar muito específica, dirigida, em geral, por aqueles que estavam distantes de nosso cotidiano escolar e que apenas redigiam textos sobre o nosso fazer pedagógico. Fontana (2000) explicita esse fato:

Outro resultado desses modos de dizer “o ser professor” foi a re-afirmação de nossa inadequabilidade às propostas pedagógicas derivadas das teorias educacionais de cunho progressista. Em relação à análise de nosso processo de profissionalização, fomos apresentados como um grupo profissional marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e à adesão superficial aos modismos em voga (p. 25).

Depois de ter trabalhado durante alguns anos no ensino fundamental, com crianças de sete a dez anos, ingressei como professora do ensino superior, atuando nas disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino, Prática e Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia. Passei, então, a formar os futuros professores, muitos dos quais já inseridos no exercício da docência.

Deste novo lugar na hierarquia da organização do sistema de ensino, situando-me então na universidade, continuei a olhar para a realidade dos professores, principalmente a das séries iniciais da escola, porém sob uma outra perspectiva. Estava agora do outro lado: o lado da academia. Nesta nova situação, nesta inversão de papéis, fui detectando, aos poucos, a dificuldade de se estabelecer um diálogo entre nós, os acadêmicos, que atuávamos nos cursos de formação, e as professoras que trabalhavam diretamente na rede, junto aos alunos. Signorini (1992), estudando a realidade do sistema de ensino vivida pelos professores de Português e alunos do ensino fundamental e médio na região de Campina Grande (PB), já indicava a não-correspondência entre os cursos de formação de professores e as demandas produzidas pelo trabalho cotidiano vivido na sala de aula.

Também Magnani (1997), ao refletir sobre sua trajetória de professora, assume uma postura crítica com relação ao papel desempenhado pela academia no que se refere à sua atuação na rede de ensino, denunciando a distância entre os pólos universidade-ensino:

a universidade, sem empreender sua auto-crítica como parte dessas relações de trabalho, e não conseguindo resolver a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, pouco tem contribuído para mudanças no seu próprio ensino e no de 1º e 2º graus², ainda que seja um dos agentes preferenciais desses treinamentos gerenciados (p. 29).

Através da vivência como professora nos dois níveis de ensino (fundamental e superior), e também de algumas pesquisas acadêmicas produzidas pela universidade, que se preocupavam com a relação academia-escola, um fato começou a ficar evidente pra mim: a existência de um descompasso entre a prática pedagógica dos cursos de formação e as demandas e solicitações formuladas pelos professores que estavam inseridos na realidade escolar, isto é, um desencontro generalizado foi se constituindo entre os interesses e as expectativas de ambas as partes. E nesta dinâmica de enfrentamentos academia X realidade-das-professoras, uma questão passou a se encaminhar em minhas reflexões sobre a profissional da educação: inserida nesta dinâmica de relações desencontradas, como se constitui a professora-alfabetizadora-leitora?

A fim de conseguir respostas para essa indagação, elaborei um projeto de pesquisa que me possibilitasse, através de uma abordagem e metodologia adequadas à proposta, re-estabelecer um canal de comunicação e criar uma possibilidade de interlocução mais profícua entre estes dois universos diferentes: universidade e professores da rede pública de ensino. Nesta perspectiva, procurei instaurar, junto com as professoras-alfabetizadoras, através da construção de suas memórias de leitura, um diálogo a respeito de suas experiências como leitoras, tentando, desse modo, iniciar um relacionamento baseado em novos princípios.

Assim, junto às professoras, fui elaborando uma relação de confiança e parceria, através da qual elas puderam narrar suas histórias de leitura e também,

² Hoje equivalem ao ensino fundamental e médio.

nesse processo, refletir, no transcorrer de nossas interações, sobre suas próprias concepções de leitura e sobre as que foram apreendidas na universidade, nos cursos de formação etc.. Por meio da narração e escuta das histórias, fomos nos envolvendo em um processo de co-autoria e de partilha de nossas experiências, pelo qual passamos a nos conhecer melhor e a nos revelar.

A fim de re-estabelecer um novo contato, da minha perspectiva acadêmica, com as professoras, partindo do objetivo de construir com elas uma relação dialógica, tinha, a meu favor, minha história de professora-alfabetizadora: havia sido uma delas, tinha vivido e compartilhado os mesmos problemas cotidianos. Por essa perspectiva, pude, de certa forma, quebrar as relações de poder que em geral balizam a relação universidade-professor. Sem dúvida, eu não era mais “igual” a elas, estava em outro lugar na hierarquia das relações de poder, mas, por outro lado, tínhamos uma história em comum. Sobre esta questão da igualdade e da diferença que se colocam nas relações entre pesquisador-pesquisado, Portelli (1997a) comenta:

Os dois conceitos se relacionam. Somente a igualdade nos prepara para aceitar a diferença em outros termos que hierarquia e subordinação: de outro lado, sem diferença não há igualdade - apenas semelhança, que é um ideal muito menos proveitoso. Somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença a faz relevante (p. 23).

Provavelmente, esse reconhecimento em mim de alguém que sabia o que significava trabalhar na escola concreta e real do sistema de ensino tenha ajudado em muito no estabelecimento da cumplicidade que se fundou entre nós³.

³ Sobre essa questão, ver também Kleiman & Signorini, 2000.

1-2- Por que a opção por Lingüística Aplicada?

Após, então, explicitar minha trajetória profissional e sua relação com a origem deste projeto de pesquisa, uma pergunta importante se formula: por que esse trabalho se desenvolve em Lingüística Aplicada (LA) e não na área das ciências da educação, de onde eu vim e onde sempre atuei?

Por diversas razões. A primeira delas, que motivou-me a buscar um intercâmbio com outras abordagens teóricas, surgiu do fato de eu estar há muitos anos na área da educação e sentir necessidade de conhecer um novo referencial e buscar um novo interlocutor. Na Faculdade de Educação fui formada. Seguindo seus postulados, fui atuar como professora da rede de ensino. Retornei a ela para realizar meu estudo de Mestrado. E finalmente nela me estabeleci no lugar de professora. Em função dessa permanência em uma mesma área, passei a inquietar-me cada vez mais quando, nos cursos que dava, apareciam questões, muitas vezes polêmicas, relacionadas à prática da leitura na escola. Passei a acreditar com mais veemência que refletir sobre a formação da professora-leitora a partir de um diálogo com uma outra abordagem - localizada fora do campo específico das ciências da educação -, que possibilitasse pontos de contato com a questão do ensino e da leitura, seria mais enriquecedor, tanto para mim quanto para a proposta de trabalho em si. Possibilitaria escapar dos vícios que são inerentes a quem fica sempre imerso em um mesmo campo de estudo, conforme alerta Signorini (1998a) em seu artigo sobre a tendência e a necessidade que se têm colocado de pesquisas transdisciplinares⁴ na área de LA .

Ter escolhido o tema da leitura como foco da discussão da formação de professores constituiu outra razão importante para a minha opção pela LA. Como a LA tem sua identidade ligada aos estudos da linguagem, focar a leitura sob a perspectiva da LA é trazer uma outra dimensão à análise dessa temática⁵, tornando possível complementá-la com a análise do discurso das professoras em

⁴ O conceito de transdisciplinaridade será abordado no próximo sub-tópico.

⁵ Ver também Kleiman, 1998a.

suas memórias. Assim seria possível realizar uma discussão sobre formação de professores também a partir dessa outra perspectiva, a da linguagem.

Por esta perspectiva, este estudo poderá trazer contribuições tanto para as ciências da educação quanto para as ciências da linguagem, à medida em que se propõe, através do entrecruzamento dos referenciais teórico e metodológico, elaborar transdisciplinarmente a pesquisa.

Assim, através deste percurso de busca de interfaces, entre essas áreas do conhecimento, para focar a questão da leitura na formação de professores, tentei construir uma interlocução da academia (do lugar social que hoje ocupo na universidade) com as professoras das séries iniciais do ensino fundamental (lugar em que atuei durante parte da minha trajetória profissional). Recorri às professoras procurando um interlocutor, a fim de construir uma ponte, a possibilidade de um relacionamento de cooperação e parceria. No meu horizonte de possibilidades de trabalho, busquei troca e intercâmbio.

Pelo campo da LA, entrei em contato com os estudos do letramento (Kleiman, 1995)⁶, que assumem uma perspectiva sócio-histórica de abordagem das práticas de leitura e escrita. Por esta abordagem, pude problematizar a prática de leitura das professoras a partir de uma visão ampla, que considera importante o papel das práticas sócio-culturais vivenciadas pelas professoras para a compreensão de suas trajetórias enquanto leitoras e para que se possa focalizar então suas memórias de leitura.

Este enfoque forneceu, assim, possibilidades para que redimensionássemos e ressignificássemos conjuntamente as concepções de leitura que historicamente têm se perpetuado no discurso oficial da escola. O conceito de letramento, definido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (Kleiman, 1995), favoreceu a compreensão de um processo de legitimação da pluralidade e da diferença no que se refere às histórias de leitura das professoras.

⁶ Neste trabalho assumo a concepção de letramento ideológico, que será explicitada mais à frente.

Também através do campo da LA, apropriei-me do conceito de interação utilizado nos estudos da linguagem, tomando-o como uma categoria crucial para se efetivarem projetos que têm como proposta o trabalho em conjunto entre pesquisador-pesquisado. Assim, nesta pesquisa, a interação foi enfocada como um *locus* fundamental e privilegiado que proporcionou oportunidades para mudanças e redefinições de conceitos, práticas culturais, papéis sociais, relações de poder, identificações etc., conforme Kleiman (1998b) aponta, com relação aos processos identificatórios vivenciados em sala de aula:

há espaço, na interação, para criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes (p.281).

No trabalho de construção da memória pelas professoras, aos poucos foi ficando claro o papel da qualidade da interlocução alcançada por nós (as professoras e eu) durante os encontros, entrevistas, nas nossas conversas sobre leitura. O processo interativo que se instaurou possibilitou que conseguíssemos efetivamente construir uma troca de experiências, crenças e opiniões sobre a prática da leitura. A partir dessa vivência, a interação passou a ser vista como um instrumento importante para conhecer a professora, e começar um processo de redefinição da forma de a universidade relacionar-se com os professores.

O processo interativo dialógico vivido por nós forneceu pistas sobre os caminhos que podem ser trilhados para uma maior aproximação dos professores, a fim de conhecê-los melhor, para que se possa constituir um relacionamento fecundo entre a academia e os profissionais do ensino.

1-3- Um percurso transdisciplinar

Neste trajeto de pesquisa, no qual busquei dialogar com outras áreas do conhecimento a fim de enriquecer a discussão da prática da leitura na formação de professores, fui delineando, aos poucos, um percurso transdisciplinar. Ou, dito de outro modo, segundo define Celani (1998), fui assumindo uma “postura transdisciplinar”. A autora assim descreve a transdisciplinaridade:

Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação de metodologias. A transdisciplinaridade se realiza em uma problemática “transversal”, “através” e “além” e se dissolve em seu objeto (p. 133).

Assim, ao problematizar a questão da prática da leitura nos cursos de formação de professores sob mais de uma perspectiva teórica e metodológica, procurei construir um percurso de trabalho que possibilitasse, tanto no seu encaminhamento quanto na sua conclusão, trazer contribuições para mais de um campo do saber, de modo que tais contribuições fizessem sentido a partir de suas inter-relações. Isto é, este trabalho objetivou construir uma problemática atravessada por vários enfoques, através de uma abordagem múltipla.

Signorini (1998a) define a LA como uma “zona de interface” e “área feita de margens”. Acredita que a exposição à multiplicidade pode ser uma maneira salutar e enriquecedora para realizar pesquisas. Celani (1998), por sua vez, aponta à LA uma certa tendência para percorrer trajetórias de pesquisas transdisciplinares em função de “trafegar em muitas mãos” do conhecimento, quase sempre chegando a “encruzilhadas” de saberes:

A Lingüística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Lingüística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina (p. 133).

A proposta deste estudo, então, traduziu-se numa problemática que se constituiu transversalmente, coadunando diversas áreas do conhecimento e metodologias de trabalho - o Letramento, a História Cultural, alguns procedimentos da Etnografia, a História Oral⁷ - que, em sua interação dinâmica, deram visibilidade, nas narrativas das professoras, às representações da leitura existentes em alguns setores da mídia, da academia e entre as próprias professoras.

Reforçando esta forma de se trabalhar na condução de projetos de pesquisa, Burke (1995), ao refletir sobre os conhecimentos já produzidos e sistematizados na área da linguagem, aponta a necessidade de se realizarem estudos que possam interligar as disciplinas de História, Lingüística e Sociologia de tal modo que *tal lacuna [existente entre tais disciplinas] pode e deve ser preenchida por uma história social da linguagem* (p. 10). O autor alega ser altamente positivo o diálogo entre estes campos distintos do saber, tal como este estudo se construiu, explicitando as contribuições:

Essa terceira abordagem [para os estudos da linguagem] poderia ser resumida como uma tentativa de acrescentar uma dimensão social à história da linguagem e uma dimensão histórica à obra de sociolinguistas e etnógrafos da fala (p. 17).

Assim, o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa vem, de certa forma, em resposta a essa preocupação de Burke (1995), delineando-se num percurso transdisciplinar. Pelo fato de os estudos do letramento exigirem uma abordagem sócio-cultural para a prática da escrita, eles permitem enfoques, como o da História Cultural, que favorecem uma interface com a história social da leitura e escrita, tornando factível a realização dessa “terceira abordagem” para os estudos da linguagem proposta pelo autor. Também a História Oral, ao colocar as

⁷ O referencial teórico e as metodologias de pesquisas utilizadas no trabalho de campo serão abordadas no capítulo três.
(continua na próxima página)

narrativas das professoras em destaque para investigar as práticas de leitura, auxiliará na construção dessa nova abordagem defendida por Burke (1995), pois tem como pressuposto de sua metodologia o compromisso com a divulgação das vozes dos excluídos e marginalizados da História.

1-4- Letramento e a prática da leitura

Conforme citado anteriormente, a prática da leitura é um dos objetos de análise dos estudos sobre letramento, que constituem-se como um dos campos de interesse da LA. Tais estudos têm enriquecido a área tanto com relação à investigação no âmbito da leitura como em relação à escrita, por permitirem a construção de um olhar sócio-histórico, que possui também um caráter ideológico⁸.

Letramento, como já mencionado, segundo Kleiman (1995) e Soares (1998), pode ser definido como um conjunto de práticas sociais nas quais a escrita é parte integrante e necessária, sendo utilizada para atingir algum fim específico. Ou seja, o conceito de letramento está relacionado aos usos da escrita em um determinado contexto social, envolvendo, conseqüentemente, também a prática da leitura.

A maneira como os indivíduos se relacionam com a leitura e a escrita, em suas práticas sócio-culturais, traz questões importantes que remetem tanto para a problemática da construção de identidades quanto para questões que envolvem disputas pelo poder. Isto é, os estudos sobre letramento tocam questões de ordem social, cultural e política.

⁸ A questão ideológica está alicerçada na concepção de Fairclough (1995a) que acredita que todo discurso (como, por exemplo, a narrativa das professoras) tem um conteúdo ideológico: *Eu sugeri que as práticas discursivas são investidas ideologicamente de tal modo que elas contribuem para sustentar ou fazer compreender relações de poder* (p. 82). Tradução minha de: *I have suggested that discursal practices are ideologically invested in so far as they contribute to sustaining or understanding power relations.*

Existem diversas concepções de letramento e cada uma delas influencia as perspectivas de trabalho com leitura e escrita, podendo levar a interpretações destas práticas sociais bastante distintas⁹.

Street (1984), através de seus estudos sobre leitura e escrita, distingue dois modelos de letramento, cada qual possuindo concepções diferentes: *letramento autônomo*, aquele que pressupõe a escrita possuidora de sua própria lógica interna, independente dos contextos em que é utilizada; *letramento ideológico*, que pressupõe a escrita relacionada aos contextos em que é usada e, portanto, sendo socialmente e culturalmente determinada. Para explicitar os traços que caracterizam o modelo de *letramento ideológico*, Street (1984) realizou uma ampla retrospectiva de pesquisas que indicavam a influência dos contextos sócio-econômico-culturais nas formas de apropriação da escrita pelos indivíduos.

Apesar do termo letramento existir no Brasil desde 1986 quando Kato o utilizou pela primeira vez¹⁰, seu conceito e as pesquisas que se orientam por essa perspectiva são recentes. Kleiman (1995) tem implementado, de forma sistemática, estudos que se sustentam nos enfoques sócio-históricos do uso da escrita, buscando mais alternativas para pensar novos modos de trabalho com leitura e escrita na sala de aula. Além disso, também tem contribuído para a divulgação de estudos que abordam processos de letramento.

Soares (1998) também tem estudado a questão do letramento e proposto reflexões nesta área a fim de enriquecer e aprofundar os estudos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Vale frisar que sua atuação em organizações internacionais, como a Unesco, tem sido relevante para o campo educacional e de políticas públicas para o problema do analfabetismo no Brasil¹¹.

⁹ Kleiman (1995) exemplifica a existência dessas diferenças ao apresentar resultados de pesquisa sobre a questão da escrita na escola extremamente diferentes em função de cada uma delas ter optado por seguir uma determinada concepção de letramento.

¹⁰ Kleiman (1995), em *Os significados do letramento* atribui à Mary Kato o pioneirismo do uso deste termo no Brasil.

¹¹ Em 1995, por meio do texto "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas", a autora já havia trazido aos debates o termo *alfabetismo*, que teria praticamente o mesmo significado do termo letramento. Alfabetismo designaria os usos da leitura e escrita pelos indivíduos após o processo da alfabetização. Em oposição ao termo analfabetismo, existiria, então, (continua na próxima página)

No final dos anos 90, com as mudanças tecnológicas implementadas na produção econômica em geral, passou-se a exigir dos trabalhadores um melhor desempenho com relação aos domínios de leitura e escrita. Tornou-se importante averiguar a situação dos indivíduos quanto à utilização das práticas de leitura e escrita após a fase de alfabetização. Essa preocupação surgiu em função do contexto de novas linguagens interferirem nos serviços gerais oferecidos à população, como o uso corrente da informática, por exemplo. A antiga inquietação dos governos a respeito do alcance da erradicação de determinados índices de analfabetismo estendeu-se para a verificação da “eficiência” do ensino para responder às demandas impostas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade em geral. Nesse âmbito, Soares (1998) procura evidenciar a forte correlação existente entre o interesse de países ou órgãos internacionais sobre os “índices de letramento” de lugares/países/regiões específicos e as políticas de atuação e/ou assessorias que são oferecidas a eles:

Os índices de letramento são extremamente úteis para fins de comparação entre países ou entre comunidades, respondendo, assim, a uma importante preocupação nacional e internacional com o cotejo de dados econômicos e sociais (p. 113).

Passou a ser importante para as agências financiadoras de programas de educação ter acesso a informações sobre como os sujeitos fazem uso de suas aprendizagens de leitura e de escrita. Ou seja, a forma de utilização dessa tecnologia (ler e escrever), aprendida geralmente na escola, torna-se fundamental para se poder pensar em propostas para o planejamento e implementação de políticas de educação. Assim, os estudos sobre letramento vieram também para esclarecer essa nova necessidade surgida no campo da pesquisa, além de trazerem consigo o caráter ideológico que marca sua identidade¹².

o seu contrário. Porém, essa nova nomenclatura foi pouco incorporada aos debates e estudos que abordavam questões relativas à linguagem e à educação na sociedade.

¹² Vale ressaltar que este projeto segue o modelo de “letramento ideológico” postulado por Street (1984), conforme destacado anteriormente.

Tanto Soares (1998) quanto Kleiman (1995) têm a preocupação de delimitar as diferenças entre letramento e alfabetização para que tais conceitos não sejam confundidos, justamente por designarem fenômenos distintos. Kleiman (1995), ao explicar a origem do termo *letramento*, ressalta que ele é decorrente da necessidade de se estudar o impacto social da escrita na sociedade. Dessa maneira, o conceito de letramento não se limita ao campo da alfabetização, pois não se restringe ao desenvolvimento individual no processo de aquisição da escrita, mas refere-se a sua prática social. Letramento, portanto, envolve a questão de como os indivíduos de uma dada sociedade se apropriam da escrita e de que modos se relacionam com esse saber que, ao mesmo tempo que os constitui, é também constituído por eles. Kleiman (1995)¹³, ao definir *evento de letramento* explicita o caráter social da escrita, que abrange as interações provocadas por ela e as formas de construção de sentido que são ativadas para se alcançar sua compreensão:

A unidade de análise (...) é o evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (grifos da autora - p. 40).

Por sua vez, Soares (1998) enfatiza que a alfabetização se define pela ação de ensinar/aprender a ler e escrever e que letramento se refere ao estado ou condição daquele que cultiva e exerce tais práticas (de leitura e escrita). Ressalta ainda que o fenômeno do letramento, para ser compreendido, depende do contexto socioeconômico em que está inserido, podendo manifestar-se de formas diferentes em função da realidade de vida de cada cidade, estado, região ou país em que está sendo focalizado. Resumindo, afirma:

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de

¹³ Ver também Heath, 1982.

práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever (grifos da autora - p. 75).

Heath (1982)¹⁴, em seus estudos sobre leitura e escrita com crianças em idade pré-escolar nos Estados Unidos, preocupada em compreender os modos pelos quais diferentes comunidades, com perfis sócio-culturais distintos, apreendem e se relacionam com a escrita, toma como conceito-chave para sua análise os eventos de letramento vivenciados em tais comunidades. Para a pesquisadora, as interações entre os participantes envolvidos em eventos de letramento e seus respectivos processos e estratégias para interpretar o material escrito foram vitais para que detectasse o porquê de algumas crianças, provenientes de determinadas comunidades (por exemplo, a classe média), apresentarem um desempenho escolar superior a outras (como os filhos de trabalhadores de fábrica e as oriundas do meio rural), que não conseguiam se adaptar ou logo fracassavam no aprendizado da leitura e escrita.

Ribeiro, V. (1999) destaca a importância de se ter clareza da existência da grande heterogeneidade das práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita (a autora as denomina como “fenômenos do alfabetismo”¹⁵) e de que tais práticas devem ser contempladas como exemplos genuínos do alfabetismo, mesmo que sejam muito diferenciadas entre si. Ribeiro, V. (1999) acredita que a diversidade das práticas sociais de uso da escrita é constitutiva e peculiar à nossa cultura:

Em sociedades complexas, o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientações diversas. A variedade de práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas (p. 245).

¹⁴ O trabalho de pesquisa de Heath (1982) será retomado com mais detalhes no capítulo quatro.

¹⁵ A autora utiliza-se do termo “alfabetismo” ao invés de “letramento”.

O letramento, então, compreende tanto a leitura como a escrita, sendo a leitura uma das práticas sociais cultivada e vivenciada no dia a dia de uma sociedade letrada permeada e marcada por uma pluralidade destas práticas. No Brasil, muitos estudos sobre a prática de leitura têm sido feitos a partir do enfoque do letramento. Como exemplo, há o estudo de Terzi (1995) que, partindo da concepção de letramento ideológico, constata como os eventos de letramento vivenciados pelas crianças em suas respectivas famílias possuem um papel importante na aprendizagem da leitura na escola, e como a ausência de tais eventos, geralmente nas camadas mais pobres da população, prejudica os alunos no seu desempenho. A autora demonstra que eventos de letramento poderiam ser facilmente proporcionados pela instituição escolar e que esta vivência no interior do sistema de ensino, a partir de uma concepção de escrita articulada com os seus contextos de uso - como é no caso da concepção do modelo ideológico - contribuiria para que fosse alcançado o sucesso escolar das crianças provenientes das camadas da população desfavorecidas economicamente. Terzi (1995) enfatiza também que o fato de a população mais pobre muitas vezes desconhecer a importância da participação da criança em eventos onde a escrita está presente, influi negativamente em seu desempenho na escola. Além disso, a escola, por basear-se na concepção de letramento autônomo, às vezes, acaba ignorando os múltiplos contextos de uso da escrita quando procura homogeneizar sua prática, desqualificando assim as construções de sentido que as crianças elaboram na sua convivência com o mundo letrado.

Muito do que se tem investigado sobre a prática de leitura está ainda relacionado à leitura vivenciada na instituição escolar, no seu contexto de ensino/aprendizagem, tendo como foco de análise a leitura do aluno. Existe uma razão para tal constatação: como a escola é *a mais importante das agências de letramento* (Kleiman, 1995: 20), os estudos acadêmicos preocupam-se em trazer melhorias para o aproveitamento dos alunos nessa prática institucional¹⁶.

¹⁶ Sobre esta questão, ver também Kleiman, 1998a, já mencionado.

Junto a essa perspectiva de pesquisa, os estudos do letramento têm também focalizado a leitura em outros contextos além da escola, investigando-a tanto a partir do enfoque histórico do seu desenvolvimento - desde a aparição da escrita no mundo e seus desdobramentos nas etapas subseqüentes até os dias de hoje -, quanto da perspectiva mais voltada à cultura e aos aspectos sociais - que discute as diversas maneiras de apropriações que os sujeitos fazem da leitura e da escrita.

Com relação às linhas de estudo que se propõem investigar os diversos usos e apropriações das práticas sócio-culturais da leitura e escrita pelos sujeitos comuns, seguindo uma perspectiva histórica, encontramos o referencial da História Cultural.

Dentro dessa vertente de estudo da História Cultural em que a leitura é focalizada como uma prática sócio-histórico-cultural, alguns exemplos podem ser dados, como os livros **Práticas de Leitura**, organizado por Chartier, R. (1996) e **Discursos sobre a Leitura - 1880-1980**, de Chartier, A. & Hébrard (1995). No primeiro encontra-se uma coletânea de textos que debatem desde o aprendizado informal da leitura - a relação entre a imagem, a arte e o ato de ler - até o resgate da prática da leitura vivenciada entre os cidadãos comuns dos séculos XVII, XVIII e XIX, pelo qual esses leitores passam a ter voz na história. No segundo livro, os autores fazem uma ampla pesquisa sobre os discursos institucionais sobre a leitura desde o século passado até a década de 80, cobrindo as principais entidades organizadoras (e controladoras) da prática social da leitura: a igreja, a escola e a biblioteca; além de tocarem na questão bastante atual da "crise de leitura".

No Brasil, entre os que seguiram esta perspectiva de investigação, há alguns trabalhos como os de Moysés (1995), Ferreira, N. (1995) e Moraes (1996)¹⁷, por exemplo. O primeiro discute as representações de leitura dos escravos negros brasileiros: a formação do leitor negro construída na vivência

cotidiana da escuta das leituras feitas nas casas de seus senhores. O segundo procura recuperar, nas histórias de leitura de alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental, a formação do aluno-leitor, demarcando os modos de apropriação, as formas de ler e o quê lêem, discutindo também suas identidades enquanto leitores. Finalmente, o terceiro focaliza a história de leitura de uma professora de Língua Portuguesa na qual sua própria voz relata sua trajetória de leitura.

Pode-se notar, assim, um processo de ampliação do olhar para as práticas de leitura fortalecido pela perspectiva que os estudos do letramento descortinam com relação ao uso social da escrita. Processo esse que não se restringe apenas às paredes escolares, mas abre-se para outros espaços possíveis da prática de leitura, em função de uma maneira particular de olhar para a linguagem.

1-5- Um estudo sobre as práticas de leitura nas histórias de vida das professoras-alfabetizadoras

Conforme mencionado no item anterior, o desenvolvimento deste trabalho focaliza a prática da leitura, segundo a concepção de escrita dos estudos do letramento na área de LA. E nessa esfera de atuação busca trazer contribuições para o enriquecimento da produção científica no referido campo. Assim, tal enfoque é o que melhor nos permite trabalhar com as narrativas das professoras sobre suas histórias de leitura. Tais narrativas, por sua vez, possibilitam a problematização da concepção da prática de leitura das professoras-alfabetizadoras sob uma perspectiva sócio-cultural de abordagem, mediante uma análise do texto produzido na interação entre pesquisadora e professoras.

Nóvoa (1995), dirigindo estudos (baseados no método (auto)biográfico) voltados às histórias de vida de professores em Portugal, destaca a necessidade

¹⁷ Mais adiante, no decorrer deste texto, outros estudos de referência serão comentados e discutidos. Também é importante destacar que este trabalho não pretende fazer uma revisão (continua na próxima página)

de mais trabalhos que se proponham a ouvir e dar a palavra a estes profissionais, destacando:

atenção para as vidas dos professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (p. 09)

Podemos verificar no Brasil alguns resultados positivos de estudos a respeito da prática da leitura que, ao optarem pela perspectiva de se trabalhar com as falas dos professores e suas histórias de vida, fortaleceram a imagem pública desses sujeitos, quando fizeram ouvir suas vozes, suas concepções de mundo e seus percursos, através da escuta e do registro de suas narrativas. Tardelli (1997), numa pesquisa recentemente concluída e orientada por este novo referencial, ressalta a importância da existência de trabalhos que se voltem para a problemática da vida dos professores com o objetivo de abrir novos espaços para se olhar de forma diferente a figura do professor, ou seja, de modo a não reproduzir a imagem negativa sobre ele que circula na mídia e no meio acadêmico¹⁸:

Estudos empíricos mais recentes, que tomam como objeto de análise a memória, a história de vida dos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo, têm assumido nos meios de estudo acadêmico um caráter de grande importância e destaque, uma vez que demonstram que a realização deste tipo de pesquisa oferece a possibilidade de preencher as lacunas deixadas pelos trabalhos voltados apenas para os aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, sem fazer referência aos professores e demais profissionais do ensino (grifos da autora - p. 35).

bibliográfica exaustiva da corrente teórica da História Cultural.

¹⁸ Essa questão será discutida no capítulo seguinte.

Moraes (1999), na condução de seu projeto de pesquisa sobre as histórias de leitura de um grupo de professoras de Parintins (AM), relata as possibilidades abertas quando se trabalha com histórias de vida. No seu caso específico, o trabalho com as narrativas das professoras funcionou como uma alternativa de formação contínua: *oportunizar espaços para que o professor possa “olhar e falar” sobre sua prática pode descortinar outras possibilidades e momentos de formação* (p. 38). A autora destaca o papel da narrativa das professoras na pesquisa realizada, indicando a narração como um caminho metodológico que proporciona ao entrevistado a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, e até de redirecionamentos em relação à sua vida profissional:

Quando conta sua história, o sujeito narra seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não é só isso, passa também a redefiní-los, re-orientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história.(...) Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho e re-aprendendo com ele (p. 39).

Kramer & Souza (1996) também enfatizam a importância de projetos de pesquisa que tenham como preocupação central trabalhar junto ao professor durante o processo da realização dos mesmos, de modo que ele tenha possibilidade, ao vivenciar tal processo, de redimensionar sua profissão e seu saber-fazer:

resgatar a dimensão cultural da Educação de modo que os professores se percebam como indivíduos sociais criadores de cultura e se reconheçam na cultura nos parece, assim, muito mais significativo do que submetê-los a treinamentos ou cursos em que mecanicamente devem adquirir informações e supostamente levá-las tal e qual à sala de aula (p. 157).

A partir, então, de um olhar diferenciado, calcado na perspectiva do lingüista aplicado, para a prática de leitura das professoras-alfabetizadoras, construído por um enfoque analítico transdisciplinar, estabeleci como meta

compreender como esta prática vai sendo elaborada, construída e concretizada no seu cotidiano por essas profissionais.

Este olhar diferenciado, construído nesta pesquisa para as práticas de leitura das professoras, também tem objetivos políticos, pois, tomando as perspectivas dos estudos do letramento, da História Cultural e da História Oral, é possível ocorrer em campo a deflagração de processos de desnaturalização das concepções culturais de superioridade de uma escrita sobre a outra, tão comuns no campo das práticas sócio-culturais, assim como ocorre com relação aos dialetos. Assim, ao permitir um processo de desconstrução de hierarquias de valor com relação às práticas culturais, este estudo compromete-se com uma determinada postura político-ideológica com as leituras e os leitores.

As narrativas sobre as trajetórias de vida e as memórias das professoras sobre suas práticas de leitura propiciaram que tal proposta de estudo pudesse ser concretizada. Através delas, procurei verificar em suas histórias pessoais (que também refletem a história do seu grupo social¹⁹) como os eventos de letramento foram vivenciados, e que papel desempenharam nos percursos seguidos.

Assim, pelos relatos de suas memórias, foi possível uma maior aproximação de trajetórias de leitura cujos elementos narrados apontam para gestos e apropriações da leitura singulares, que revelam usos e reempregos da leitura específicos, que muitas vezes não correspondem aos modelos referenciados pela escola e pela universidade.

Outro aspecto considerado diz respeito a uma possível relação entre suas histórias de vida como leitoras e suas práticas de leitura vividas nas escolas como alunas.

Finalmente, acredito que este estudo figure em uma linha de trabalho crítico e engajado, assim proposto e defendido por Pennycook (1998) para a área de investigação da LA:

¹⁹ A relação da história de vida pessoal com aspectos da história social será comentada no capítulo três.

meus objetivos são os de ampliar as possibilidades para investigarmos questões de linguagem e de educação (...) precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (pp. 46-47).

Creio também que estudar as narrativas das professoras-alfabetizadoras sobre suas práticas de leituras significa contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que tenham como escopo de seus trabalhos temas concretos e que estejam relacionados às atuais preocupações da LA.

Assim, quando propomos o questionamento de paradigmas sobre certos comportamentos e práticas culturais que operam em determinados espaços institucionais, estamos penetrando no campo das lutas ideológicas e políticas. Acredito, então, que este estudo, ao comprometer-se com a construção de um olhar diferenciado para as histórias de práticas de leitura das professoras-alfabetizadoras, esteja impregnado desta condição político-ideológica.

2- RECUPERANDO AS HISTÓRIAS DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA

Neste capítulo, inicialmente, procuro situar em termos gerais as linhas de pesquisa que predominaram durante muito tempo nas abordagens teóricas sobre o trabalho do professor, e a tendência recente de alguns estudos que têm tentado enfocá-lo de um modo diferenciado.

Em seguida, focalizo o processo de proletarização que tem atingido o trabalho docente, tentando resgatar historicamente, no Brasil, as origens desse movimento de desvalorização do magistério.

Passo então a discutir a questão do fato de o gênero feminino imprimir marcas particulares na constituição do “ser professora” e de como se deu esse processo histórico da feminização do magistério.

Finalmente, tomo a prática da leitura como eixo articulador da discussão sobre a constituição da professora-leitora.

2-1- Situando a pesquisa

Durante as últimas três décadas, muito saber científico foi produzido a respeito da escola e de suas práticas educativas. Diversas foram as pesquisas que se debruçaram e se concentraram sobre questões voltadas ao ensino. Temas como metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, conteúdos, material didático, currículo ou fenômenos que ocorressem dentro do ambiente escolar (disciplina/indisciplina, relação professor-aluno etc.) foram bastante visados e estudados pelos acadêmicos. Grande parte destes estudos acabou desempenhando o papel de delator do trabalho docente, denunciando a qualidade duvidosa do ensino ministrado pelo magistério público. Em geral, a culpa do

fracasso da escola era delegada ao corpo docente que, ao longo do tempo, foi se tornando alvo constante das pesquisas que procuravam desvendar os ditames do sistema escolar. Dias-da-Silva (1998) faz uma revisão teórica desse período, demonstrando como os professores eram enquadrados quase sempre como os “bodes expiatórios” dos problemas educacionais. As críticas às práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino foram fortes e o discurso científico produzido pela academia tomou o professor como o culpado (de forma implícita ou explícita) da ineficiência do sistema educacional, conforme exemplifica a autora:

Muitos foram os estudos que revelaram a presença de ensino verbalista, mnemônico e acrítico nas salas de aula das escolas públicas e subliminarmente apontavam os professores como peças-chave na perpetuação da mediocridade pedagógica, ou explicitamente atribuíram forte parcela de “culpa” à incompetência e à má formação dos professores (p. 36).

Também Aguiar (1996), em uma discussão atual, ao abordar a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do educador, traça linhas divisórias claras mostrando como o trabalho do profissional do magistério quase tornou-se o responsável pela ineficiência do ensino aos olhos daqueles que focalizavam os problemas existentes no sistema educacional:

As críticas em relação aos problemas de natureza quantitativa e qualitativa que são dirigidas à escola sempre trouxeram ao centro do debate a figura do educador, quase sempre apontado como o principal responsável pelos resultados educacionais negativos. (...) a forma encontrada pelas políticas de inspiração neoliberal para atender às demandas da sociedade é, mais uma vez, atribuir aos docentes o ônus de dar respostas a questões que são atribuição de governo (pp. 511-512).

Não se deve ignorar, no entanto, que, paralelamente à existência desse enfoque que culpabilizava o professor pelos fracassos, também se constituiu um outro enfoque crítico com relação ao sistema escolar, compreendendo o fracasso do ensino por sua inserção no contexto sócio-político-econômico da época, construindo assim uma visão macro-estrutural da escola, tentando perceber as determinações do sistema político-econômico sobre a instituição escolar e as limitações desta para sobreviver diante das imposições externas.

Destacam-se, nesta última linha teórica caracterizada acima, os trabalhos de Bourdieu & Passeron (1975) e Baudelot & Establet (1975), que denunciaram a instituição escolar como reprodutora do modelo da sociedade capitalista, demonstrando seus mecanismos internos para efetivar tal fim. Esses autores inserem-se no quadro do pensamento educacional crítico-reprodutivista, que aponta a escola como uma instituição que tem a função de reproduzir a organização social do capitalismo, desempenhando o papel de aparelho ideológico do Estado.

Já Enguita (1989) e Apple (1990) desenvolveram pesquisas que, apesar de evidenciarem a existência do “currículo oculto” no interior da instituição escolar e a sua função de preparar os estudantes para se submeterem às regras do mercado capitalista, reconhecem que a escola possui contradições e possíveis espaços de luta, mesmo que restritos.

Ainda nessa concepção teórica, Marin (1998) apresenta uma revisão das produções acadêmicas brasileiras que procuram compreender os problemas educacionais tendo como referência essa visão macro-estrutural e crítica do sistema capitalista, tendo como proposta pensar em soluções para o ensino.

Assim sendo, pode-se afirmar que hoje existem estudos desenvolvendo um trabalho de reflexão sobre a época recente, época esta caracterizada, por um lado, como um período de intensa crítica aos professores da rede de ensino, em uma perspectiva de micro-análise e, por outro lado, como uma fase de realização de ataques ao sistema sociopolítico estabelecido, tendo como referencial uma perspectiva de macro-análise.

Atualmente, ao mesmo tempo em que se observa um movimento de revisão, de crítica e de avaliação da produção científica dos últimos anos acerca do mundo da escola, também tem-se delineado uma nova forma de olhar o trabalho dos professores. Dias-da-Silva (1998), mesmo reconhecendo que a academia muito culpabilizou o professor, também explicita uma mudança na forma de compreender os professores na realidade específica do seu trabalho:

*E como o fenômeno educativo não é um jogo de mocinhos e bandidos, a questão-chave para os estudiosos neste momento é decifrar quem são e como trabalham os professores. (...) Há que se reconhecer o professor como **sujeito** de um fazer e um saber (grifo da autora - p. 38).*

Podem-se notar diversos trabalhos de pesquisa que têm dedicado atenção às práticas culturais do professor, em uma abordagem mais voltada às questões do trabalho cotidiano escolar. É possível perceber uma preocupação crescente em resgatar as práticas sociais dos professores e/ou dos alunos, no sentido de buscar compreender seus processos de constituição como sujeitos com vida própria, fora e dentro da escola. Como exemplo, temos os trabalhos de Nóvoa (1995), Magalhães (1994), Camargo (1995), Souza, A. (1996), Assunção (1996), Pereira (1996), Kramer & Souza, S. (1996), Telles (1998), Kleiman (1998b), Signorini (1998b), Fontana (2000), e Kleiman & Signorini (2000), que podem ser identificados neste novo direcionamento. Muitos desses autores desenvolveram seus trabalhos de pesquisa em conjunto com os professores pesquisados, buscando realizar reflexões sobre suas práticas, reflexões estas que se originavam e se concretizavam durante a própria vivência do processo da pesquisa. Assim, não apenas os pesquisadores recolheram frutos para seus respectivos trabalhos, mas também os sujeitos pesquisados tiveram a possibilidade de se reverem e enriquecerem suas práticas. Nesses, pode-se observar que as experiências foram compartilhadas e ambas as partes receberam benefícios.

É possível exemplificar de forma mais específica esse movimento de pesquisar a constituição do sujeito-professor, por exemplo, em dois trabalhos recentes, os quais tomarei como referência para caracterizar mais detalhadamente o “olhar diferenciado” construído neste estudo. Escolhi-os por que ambos foram realizados por professoras que já atuaram como **alfabetizadoras** e que se tornaram, mais tarde, professoras universitárias. Pelo fato de terem exercido durante vários anos de suas vidas o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, buscam em suas pesquisas refletir sobre nossa profissão.

O primeiro refere-se a uma dissertação de mestrado na qual a pesquisadora e professora Maria Rosa Camargo (1995) procura refletir sobre os caminhos e descaminhos percorridos pela professora-alfabetizadora na tarefa de ensinar seus alunos a ler e escrever. Para possibilitar tal reflexão, a imersão no cotidiano torna-se indispensável para o entendimento da realidade enfocada. Na vivência multifacetada da sala de aula, culturas diferentes inter cruzam-se a todo instante, diálogos e mal-entendidos são construídos. Percalços e conquistas concretizam-se. Esse cotidiano é o grande centro do acontecer histórico da sala de aula. As cenas do ensino-aprendizagem ganham vida nesse dia-a-dia no qual “ser professor” constitui-se paulatinamente:

Nos fragmentos da vida cotidiana busco um caminho para entender as dificuldades, os meandros, as curvas e encruzilhadas, do que seja o fazer que permeia a prática cotidiana do ler e do escrever. Um cotidiano que é muito forte, mas nele inserem-se os fundamentos do ser enquanto indivíduo e enquanto particular: a professora que vai Tateando, fazendo, caminhando, delineando o seu papel... (p. 117).

O segundo trabalho trata-se de uma tese de doutorado em que a autora, Roseli Fontana (2000), também professora, busca compreender, no decurso de uma vivência de dois anos em um grupo de estudos formados por professoras, os

diversos aspectos da constituição do sujeito como profissional de educação, procurando pensar como se constrói o processo de “tornar-se professora”¹:

Professora foi a condição a partir da qual busquei aproximar-me da dinâmica das relações envolvidas na constituição do “ser profissional” em indivíduos singulares, para compreendê-la em seus processos de desenvolvimento (p. 78).

Conforme a revisão bibliográfica feita pela autora, a produção teórica sobre o “ser professor” é ampla, sendo que muitas vezes a professora pode até identificar-se com o que é dito sobre ela, como também, outras tantas, não se reconhece no que é divulgado a respeito do seu trabalho, além de, em algumas ocasiões, sentir-se mal retratada ou enxergar-se “deformada no espelho”. Nesse trabalho é recuperado e trazido à tona o percurso da profissão, que não é único nem uniforme, mas cheio de percalços e acertos, cujo traçado vai se fazendo conforme as possibilidades concretas que são descortinadas em cada trajetória:

Esse processo, em suas particularidades, constituiu, não só a história que aqui contamos, mas a história do “ser professora” em cada uma de nós, como unidade e dispersão, como continuidade e ruptura (...), que não são vividas [as diversas frentes do cotidiano] como uma preparação para... Nós as produzimos e nelas nos produzimos, conscientes ou não desse processo, mediadas por nossos múltiplos outros, anônimos ou reconhecidos, em aproximação e confronto com eles, conformando-nos e resistindo às condições sociais de produção em que existimos (p. 182).

Tomando como referência esse enfoque que se abre para as práticas sociais daqueles que se fazem sujeitos no seu cotidiano vivido e percebido, acredito que faça sentido, dentro deste contexto de pesquisa sobre o trabalho

¹ Esta tese opta por pensar o trabalho **da professora**, assumindo a compreensão específica de que o gênero feminino ocupa lugar na profissão do magistério. Nosso estudo também problematiza, de certa forma, as especificidades da marca de gênero típicas desta profissão, as quais serão explicitadas mais adiante.

docente, debruçar-me sobre as práticas de leitura cotidianas na história de vida das professoras-alfabetizadoras.

2-2- A professora e o processo de pauperização de seu trabalho

Ao se adentrar a discussão sobre os entraves, dificuldades e desafios da profissional da educação, é importante ter clareza de que os problemas existentes na profissão possuem uma história, que não deve ser negligenciada. Não é novidade o fato de que a carreira docente vem sofrendo um constante processo de desvalorização. O magistério, como profissão, tem apresentado na sua história uma remuneração baixa e pouco rendosa em relação às demais profissões que demandam trabalho intelectual. No Brasil, já desde o século passado, quando a instrução pública começou a consolidar-se no traçado de sua política e de sua organização administrativa, o exercício do magistério não assegurava uma boa remuneração. A profissão docente não representava uma opção promissora no que se refere a fornecer uma perspectiva financeira atraente para quem a escolhe.

Quintino Bocaiúva, político liberal do século XIX, que mais tarde tornou-se militante republicano, em 1858, já denunciava em artigos nos grandes jornais as condições salariais dos professores e indicava os diversos defeitos da educação brasileira. Eis seu ponto de vista:

(...) a falta absoluta de um sistema de instrução adaptado às circunstâncias peculiares de nossa divisão administrativa; a mesquinha retribuição pecuniária dos professores e a nenhuma importância que por ora se dá à profissão; a ausência de uma inspeção contínua, inteligente, vigilante e também retribuída, por isso que exigir serviços públicos gratuitamente é desejar mesmo o mau serviço (grifos meus - Bocaiúva, apud Lajolo & Zilberman, 1996: 151).

No romance de Adolfo Caminha, **A Normalista**², publicado em 1893, fica evidenciado como o magistério não era uma profissão que remunerava o professor dignamente nem proporcionava perspectivas de melhoria futura. Um dos personagens centrais, João da Mata Gadelha, abandonou a carreira do magistério para conseguir obter uma estabilidade econômica mais confortável. Abaixo segue um trecho da história:

Noutros tempos fora mestre-escola no sertão da província, donde mudara-se para a capital por conveniências particulares. Era então simplesmente o professor Gadelha, o terror dos estudantes de gramática. O sertão foi-lhe aborrecendo; estava cansado de ensinar meninos, era preciso fazer pela vida noutro meio mais vasto onde suas qualidades, boas ou más, fossem aquilatadas com justiça (p.17).

Olavo Bilac, em suas publicações no jornal **Correio Paulistano**, em 1908, também estampava sua indignação não só com relação ao alto grau de analfabetismo existente no Brasil mas também com o pouco investimento do governo na área educacional:

Em um país como o nosso, que conta na sua população (horror inconfessável) 70% de analfabetos, tudo quanto possa concorrer para remediar essa desgraça deve ser acolhido com entusiasmo. (...) E já que os governos não se decidem a gastar com a instrução do povo ao menos metade do dinheiro que gastam em outras coisas....(Apud Dimas, 1996: 205)³.

² Com relação à discussão sobre a validade e contribuição vindos do uso da obra ficcional nos trabalhos acadêmicos-científicos, olhar Heller (1997). Segundo a autora, a ficção permite interpretar matizes e variantes das práticas culturais dos períodos sociohistóricos vivenciados e retratados nos romances, por exemplo, quando o autor utilizado for contemporâneo ao período focalizado pela obra literária.

³ Dimas (1996) organizou no livro *Vossa Insolência - crônicas/Olavo Bilac*, as publicações do, além de poeta, também cronista, Olavo Bilac, nos variados meios impressos que circulavam em sua época.

Mesmo depois de proclamada a República, ainda durante o final do período da Primeira República, a questão da instrução pública passou por muito tempo submetida a condições extremamente precárias e/ou improvisadas, obrigando diversas escolas a serem fechadas devido às péssimas condições de instalação, funcionamento e recursos humanos:

Não parecia haver qualquer empenho do Estado [na época do final da Primeira República] em garantir o funcionamento das escolas criadas; por este motivo, algumas deixaram de existir, por falta de prédio ou de acomodação para os professores, e muitas funcionavam a duras penas, às custas do professor e de seus alunos (Demartini, 1998: 64).

Zilberman (1999) também comenta o fato de o professor historicamente nunca ter sido valorizado ou reverenciado pelo trabalho prestado à sociedade (mesmo nos “tempos antigos”, muitas vezes alegados pelos que têm uma visão saudosista), desde a época imperial. Tomando o viés da literatura, torna visível a imagem que normalmente se tinha daquele cidadão que exercia o magistério:

O professor nunca foi mais valorizado, se se pode usar como medida a visão que deles nos oferece a literatura brasileira. Há, pelo menos, dois mestres abomináveis no romance clássico brasileiro, o de Leonardo, protagonista de “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida, e o de Brás Cubas, cujo nome, Ludgero Barata, basta para diminuí-lo ante os olhos do narrador das “Memórias Póstumas” e do leitor (...) As únicas boas mestras são aquelas que passam ao longo da escola, como D. Benta, emérita formadora dos corações e mentes do moradores do Sítio do Picapau Amarelo (p. 02).

Demartini & Antunes (1993), em estudo recente, observam que um dos fatores que levou o magistério primário a se firmar como uma profissão eminentemente feminina foi o fato da remuneração não ser satisfatória para que os homens, através dela, conseguissem oferecer condições de sobrevivência dignas para suas famílias. O mesmo não ocorria com a carreira e os cargos administrativos, que ainda possuíam forte presença masculina. Ou seja, os

homens permaneciam por pouco tempo no exercício do magistério primário, ocupando rapidamente os cargos de diretores, supervisores, inspetores e delegados de ensino, visto que os salários eram maiores. O magistério transformava-se, assim, no “passaporte” dos professores homens para uma ocupação mais rendosa e promissora. Os que nele permaneciam, geralmente recebiam ajuda financeira da família ou tinham a “infelicidade” de não encontrar profissão melhor qualificada:

O salário certamente foi uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulantes à carreira. (...) a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada (p. 07).

Através de entrevistas realizadas com antigos professores que se aposentaram na carreira, Demartini & Antunes constataram que uma estratégia constante utilizada por eles, a fim de permanecerem na carreira do magistério, era obter uma complementação salarial advinda de atividades paralelas ao ensino:

Entre os professores formados no interior [eram quatro], observamos que três deles tanto passaram para postos mais elevados no magistério e para cargos técnicos como procuravam complementar seus vencimentos exercendo atividades nem sempre relacionadas ao ensino (...) Este professor [de Campinas], que faz rapidamente carreira dentro do sistema educacional, trabalhava também como dentista (p. 09).

Zilberman (1999) explicita razões práticas, de fundo político e econômico, que levaram à feminização do quadro de professores na história da educação brasileira. A pesquisadora põe em relevo razões de ordem organizacional da sociedade conservadora e machista, que acabaram influenciando e orientando os movimentos sócio-culturais, colocando assim em evidência as relações históricas

de poder e dominação entre o sistema econômico-político e a educação. Com relação ao processo de feminização do magistério brasileiro, ela diz:

trata-se de dispor um contingente de trabalhadores baratos para exercer a tarefa pedagógica: a mulher parecia mais apta que o homem, porque não apenas começava a lutar por sua emancipação e cabia achar um lugar para ela, mas também porque ocuparia um espaço indesejado pelo homem, de modo que não estabeleceria qualquer tipo de competição entre os dois sexos, um sendo dominante, o outro, dominado (p. 03).

Dessa maneira, fica evidente que a desvalorização da carreira docente possui uma história longa, que persiste até os dias de hoje. Entretanto, tomar ciência dessas marcas históricas na crise do magistério não é suficiente para compreender os entraves da profissão. Seria uma interpretação ingênua a de acreditar que a precariedade e desqualificação que atingem hoje o magistério seriam apenas problemas decorrentes automaticamente de processos históricos anteriores. A situação que atinge atualmente a categoria dos professores é mais complexa, envolvendo outros fatores como a conjuntura atual e os elementos tecnológicos específicos do sistema político-econômico que rege o mundo e a sociedade brasileira⁴.

Assim, através de todo panorama traçado até o presente momento, percebe-se hoje que a professora⁵, além de possuir um passado pouco enobecedor, está também vivendo um processo de perda da sua autonomia de

⁴ Está fora do escopo deste trabalho detalhar e discutir sobre os componentes dessa conjuntura.

⁵ A partir de agora, tomando a discussão do tempo presente, esta profissional será identificada com a marca de gênero feminino tendo em vista que a maioria dos que ocupam o cargo no Magistério são do sexo feminino. Segundo pesquisa publicada pela **Folha de S. Paulo** em 05/05/96, 90,7% dos professores em exercício no país são constituídos por mulheres. A categoria "gênero" é entendida conforme Pereira (1996) a define em seu trabalho: *A introdução da categoria gênero significa perceber as relações entre homens e mulheres como sendo social, histórica e culturalmente construídas* (p. 25). Algumas pesquisas sobre educação já se utilizam desta marca de gênero ao se referirem ao corpo docente e discente dos cursos de educação - ver Leite & Souza, 1995. Além disso, existem diversas linhas de estudo que abordam as especificidades de gênero no trabalho, como o grupo de pesquisa PAGU, do IFCH da Unicamp, que possui variadas frentes de estudo sobre gênero, e o Grupo de Estudos de História da Educação da Mulher (GEHEM) da FAE/UFMG.

trabalho, seja porque não tem sido solicitada para definir o currículo escolar, seja porque o *marketing* das editoras acaba impondo os livros didáticos como instrumento de trabalho. Segundo Linhares (1995), os docentes pertencem a uma categoria menos mobilizada em termos de sua organização sindical e de sua força de liderança na sociedade, sendo assim cada vez mais identificada ao proletariado, imprimindo, com isso, um caráter de provisoriedade e aparentemente apresentando um menor envolvimento no exercício de seu cargo. Depara-se com uma profissional que está sofrendo perdas diversas: salários menores, formação decadente, condições “insalubres” de trabalho, menor poder aquisitivo, menor autoridade sobre seus alunos.

Paiva et alii (1997), em um estudo sobre a carreira do magistério e suas condições de trabalho, chegaram a conclusões alarmantes acerca da realidade do trabalho docente. Segundo os dados que obtiveram em uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, tomando como referência o período de 1979 a 1996, a situação da professora alcançou um quadro assustador quanto às perdas salariais, atingindo, em alguns casos, escores de até 84,3% (quando utilizado o índice do DIEESE). Os autores descortinam uma situação preocupante, mesmo para aquelas que possuem diploma superior e que poderiam mudar de nível na carreira. Até este artifício mostra-se insuficiente nos dias de hoje, pois, segundo Paiva et alii, *no que concerne à carreira, portanto, não há como não vê-la destruída* (p. 115). Essa pesquisa desvela uma realidade em que o magistério e o auto-conceito da profissão estão se desmantelando:

O esforço dos professores por permanecerem simbólica e efetivamente, em seus padrões de consumo, como membros das classes médias nos últimos anos, tem envolvido estratégias que não apenas atingem sua auto-estima, mas que exigem - por vezes, em especial quando a opção é trabalhar três turnos como professor (opção que entre os homens concorre com a de taxista) - um sobretrabalho, um nível de desgaste físico e mental extraordinário (p. 117).

O que se visualiza é realmente um “quadro-negro” para a professora. O Magistério, como profissão, pode-se constatar, atravessa uma grave crise em muitos sentidos: econômica, social, moral, de formação. Segundo Theodoro da Silva (1995a), a professora (especialmente a de ensino fundamental) está passando por um processo até de perda de sua identidade como profissional:

no contexto geral da degradação da vida da classe trabalhadora brasileira, esse professor parece viver um momento de absoluta ambivalência e/ou de extrema confusão no que se refere à construção de uma identidade (p.40).

A profissional da educação do final dos anos 90, na entrada do III Milênio, encontra-se em uma situação em que enfrenta, cotidianamente, inúmeras dificuldades para exercer seu trabalho com dignidade. Em função dessa realidade de crise aguda, estudos buscam apontar soluções para a escola e para a carreira do magistério. Ramos & González (1997) sinalizam a importância de se construir políticas sérias comprometidas com uma real revitalização da profissão do magistério, ante o processo crescente de seu desprestígio social. Isso se justifica também, segundo os autores, em função do papel de grande responsabilidade característico das professoras, ao assumirem a formação das futuras gerações.

Nesse panorama, permanecer no exercício do Magistério com a intenção de desenvolver um trabalho de qualidade constitui realmente um desafio, para qualquer profissional, de qualquer sexo. Essa meta mostra-se difícil de cumprir, revela-se penosa ao ser executada. Mas nem por isso é impossível de se realizar. Apesar das dificuldades que cercam o sistema educacional, acredito que o trabalho no magistério ainda possa ser enfrentado com boas propostas, quando se tem como pressuposto que o profissional do ensino seja alguém capaz de gerir suas condutas. Também pensam dessa forma Leta et alii (1996):

As adversidades enfrentadas pelo professor em seu cotidiano são concretas. (...) A desvalorização do magistério é intensa e cruel. No entanto esses fatores não podem agir

como uma névoa de fatalismo, obstruindo a liberação necessária para que o docente atue enquanto sujeito que faz sua história e a da comunidade que o cerca (p. 92-93).

Portanto, mesmo tendo esse pano de fundo que se apresenta desfavorável, a professora-alfabetizadora⁶ ainda assim recebe a incumbência de ser a profissional que irá ensinar as crianças a ler e escrever e consegue fazê-lo. Sobre ela são depositadas as expectativas da aprendizagem do aluno, de que ele venha a ter gosto pela leitura e escrita, que domine os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e, além disso, tenha condições de agir na sociedade e se torne um “cidadão do mundo”.

À alfabetizadora são delegadas as mais diversas tarefas: desde a formação geral do aluno até sua base sólida com relação às letras e aos números. Porém, ao mesmo tempo em que lhe são delegadas responsabilidades tão sérias e complexas, muitas vezes, ela ainda tem sido focalizada pela pesquisa acadêmica, conforme relatado anteriormente, como uma profissional desqualificada.

A revista *Educação* n. 207, dentre outras, teve como tema principal a questão da leitura. O enfoque da problemática parece ficar evidente quando se lê, já no título de capa, a manchete: *DESPREZO PELA LEITURA*. Ainda no texto da manchete são enumerados cinco ítems: “O brasileiro lê pouco”; “O que é lido não presta”; “Os livros são caros”; “O governo não faz nada”; “E as escolas?”. Trata-se, portanto, de uma reportagem que aborda exclusivamente o problema da pouca leitura dos brasileiros. Em determinado trecho da matéria, quando o assunto alcança as imediações da escola, a professora é apontada como um dos fatores que causam tal fracasso:

É preciso também reconhecer, portanto, que, independentemente da bagagem caseira trazida pelo aluno, a Escola está despreparada para trabalhar a leitura em sala de aula. E o problema, embora passe também pela falta de

⁶ Considero o termo “professora-alfabetizadora” como equivalente à profissional que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como pressuposto, desse modo, que o processo de alfabetização não se esgota apenas na primeira série.

investimentos na criação e manutenção de bibliotecas escolares, recaí basicamente sobre a figura do professor (Rizzo, 1998: 35).

Na mesma seqüência dessa reportagem, a fala de pesquisadores de instituições de renome é usada para corroborar tal afirmação:

“A maior parte dos professores leu apenas aquilo que é exigido pelo currículo”, diz A. S. H., doutoranda em teoria literária e literatura pela USP, e professora de cursos de pós-graduação freqüentados majoritariamente por professores de português. “Boa parte dos que lêem gosta de Paulo Coelho, como lazer, e de romances como Operação Cavalo de Tróia. Os mais jovens ainda procuram coisas novas, mas os mais velhos deixam de lado” (idem, 35-36).

Podemos observar que, entre as diversas explicações apresentadas para a “pouca leitura dos brasileiros”, acaba-se enfatizando, através de esclarecimentos dados pelos “especialistas da área”, a visão do professor não-leitor ou leitor-precário, contribuindo assim para a construção de uma imagem negativa sobre o trabalho docente:

“A” [a doutoranda em teoria literária e literatura pela USP] observa que, apesar da formação universitária na área, pressuposto de “um olhar crítico e especializado”, os professores “fazem uma leitura mais ingênua, no nível do enredo, da fabulação. Seus referenciais são os livros didáticos do ensino médio, usados também nas faculdades. Não leram autores e críticos fundamentais para a formação do olhar crítico. Isso empobrece a leitura” (Ibidem, 36).

Assim, no campo acadêmico, é possível deparar-se com pesquisas relativamente recentes que vêm confirmar essa imagem da professora como uma profissional despreparada no que tange à sua vivência como leitora para formar seus alunos. É o que pretende demonstrar o estudo de Moura, M. (1994) que, trabalhando com depoimentos orais sobre as histórias de leitura das professoras de Teresina, PI, e comparando-os com depoimentos sobre a trajetória de leitura de intelectuais renomados das ciências humanas, desqualifica as práticas

relatadas por elas. Nisso, toma como parâmetro de análise a dicotomia entre leituras autorizadas e legítimas e leituras que possuem uma importância de menor valor, segundo os critérios canônicos normalmente usados para diferenciar a boa da má leitura⁷. O tratamento dispensado pela autora às leituras de lazer revela certo preconceito, podendo-se inferir que outro tipo de leitura, provavelmente de nível “mais elevado” (aquele relatado nas entrevistas fornecidas pelos intelectuais), deveria fazer parte das leituras das entrevistadas:

Pelo que se vê, para essas professoras, o período destinado a essas leituras foi muito curto, quase que exclusivamente o da adolescência, período em que o sonho e a fantasia procuram formas concretas nas narrativas românticas. Talvez, pela falta de acesso a outro tipo de leitura que correspondesse à ansiedade do momento, tenham buscado nas fotonovelas, nas “Biancas” e nas “Sabrinas”, uma forma de manter seus diálogos e viver suas fantasias.

Passado esse período, raras foram as professoras que substituíram suas leituras, consideradas de lazer, por outras. Quando o fizeram, foi por leituras didáticas. Na verdade, obrigatórias, pois quase todas confessam que não gostam de ler, e não têm recursos para adquirir o material de leitura (grifos meus - pp. 94-95).

Através da forma como o trabalho de pesquisa de Moura, M. (1994) foi construído, analisando os depoimentos sobre a história de leitura das professoras com base nos relatos de intelectuais sobre o mesmo tema, e através da observação dos trechos destacados acima em negrito, podemos constatar uma compreensão restrita e fechada da pesquisadora quanto ao conceito de prática de leitura. Além de desconsiderar a validade das leituras de fotonovelas, *Biancas* e *Sabrinas*, destaca que poucas conseguiram passar de um nível de leitura para um outro: tendo o nível dos intelectuais como referencial. Provavelmente estas “outras” leituras não alcançadas deveriam ser de um “nível superior”. A autora ainda afirma, e enfatiza, que a maioria das professoras não gosta de ler:

⁷ No capítulo cinco será debatida a questão das leituras autorizadas e não-autorizadas.

É com esse conhecimento sobre leitura de que o professor dispõe, independentemente de todos os problemas já apontados, que a escola quer que ele forme leitores, inclusive os leitores que os próprios professores ainda não conseguiram ser... (...)

As leituras que as professoras eventualmente fizeram no campo da literatura e seu envolvimento limitado com a escrita dentro e fora da escola parecem ter sido insuficientes para intervir na construção do gosto daquele leitor em formação que eram, na época da adolescência, uma vez que a leitura da infância pouco havia contribuído nesse sentido (grifos meus - p. 99 e p.166, respectivamente).

Finalizando, a autora procura conferir e reafirmar no seu trabalho de pesquisa a condição de não-leitores aos professores, tendo como referência uma visão elitista e seletiva da prática da leitura.

A imprensa também tem fornecido um enfoque semelhante a esse, exemplificado por essa pesquisa produzida no meio acadêmico. Com relação a este aspecto, é importante destacar o papel da mídia no que se refere ao tipo de abordagem e cobertura fornecidas com relação às questões que dizem respeito à profissão da professora-alfabetizadora. A mídia tem como função prestar um serviço que é fundamental em qualquer sociedade: auxiliar na formação de opinião do público em geral. Sua intervenção possui um impacto significativo sobre as representações e imagens que circulam a respeito dos assuntos que divulga. No tocante às imagens e representações da profissão docente, suas interferências também favorecem determinadas posturas e posicionamentos da população frente à atuação do magistério público. Fairclough (1995b) enfatiza este papel da mídia na sociedade: *A mídia tem um papel hegemônico importante não só reproduzindo mas também reestruturando o relacionamento entre os domínios público e privado*⁸ (p. 113).

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

⁸ Tradução minha de *The media have an important hegemonic role in not only reproducing but also restructuring the relationship between the public and private domains.*

Em 1996, o jornal *Folha de S. Paulo*⁹ publicou o resultado de uma ampla pesquisa feita pelo Ministério da Educação sobre o estado da educação pública no país e sobre o perfil do professor. Os resultados não foram nada animadores: apenas metade dos alunos que iniciavam a 1ª série terminavam a 8ª; uma professora do ensino básico recebia em média como salário R\$ 78,00; havia então 19 milhões de analfabetos no país¹⁰. Ainda nesse mesmo jornal, em 1997, foi publicado o resultado de uma avaliação do ensino das escolas públicas do Estado do Paraná. Verificou-se que os alunos dominam, em média, menos de 50% do conteúdo a eles ministrado. Ao fornecer uma explicação para esse fracasso revelado pela imprensa, o Secretário da Educação do Paraná disse existirem muitos fatores que causaram tal performance dos estudantes, esclarecendo ao jornal e à população que *o de maior peso é a má formação dos professores*.

Dessa forma, pode-se chegar à conclusão que essa alfabetizadora que trabalha com o ensino fundamental parece, segundo o que a mídia revela à sociedade, não possuir o perfil ideal para desempenhar suas funções, nem o perfil que a universidade (uma das principais agências formadoras¹¹ dos profissionais brasileiros) dela espera e divulga em seus cursos de graduação, extensão e pós-graduação. O que se espera em termos acadêmicos desta profissional tem sido algo distante do que a realidade concreta tem revelado. E a mídia expõe, em geral, apenas esta faceta realmente alarmante que desqualifica a profissão. Para se ter uma idéia mais precisa, a pesquisa publicada em 1996 pela *Folha de S.*

⁹ O diário *Folha de S. Paulo* será minha referência para exemplificar o papel do jornal impresso na formação da imagem pública da professora. Este jornal foi escolhido em função de ser um veículo que possui uma alta penetração no país, em especial no Estado de São Paulo, e por ser através de sua leitura diária que me mantive informada acerca das notícias em circulação no Estado, no País e no mundo durante o período da pesquisa.

¹⁰ Este percentual aumentaria enormemente caso fosse levada em consideração a discussão que Soares (1998) levanta sobre a avaliação dos índices de letramento. Isto porque o letramento, entendido como prática social da leitura e escrita, não poderia ser "medido" pela informação de que os indivíduos tenham sido alfabetizados. Os índices de letramento deveriam considerar a apropriação da prática da leitura e escrita no cotidiano.

¹¹ Apesar de ser do conhecimento público que uma parcela grande das professoras-alfabetizadoras tem sua formação em nível médio (vide lei da LDB de 1996 que determina um prazo para que as professoras da rede brasileira de ensino tenham formação em nível superior), é bastante comum o fato delas freqüentarem cursos de formação continuada que, geralmente, são ministrados por profissionais provenientes das Universidades.

Paulo indica os seguintes dados: 63,2% dos professores baseiam seu ensino nos livros didáticos¹², 8,5% cursaram até o 1º. grau de ensino e, em geral, possuem uma média de tempo de estudo de 12,6 anos.

Mais recentemente, em uma outra reportagem também publicada pela *Folha de S. Paulo*, em 11/08/98, foram exibidos novos dados sobre o ensino fundamental, obtidos através do último censo do MEC. Fica evidenciado que o objetivo dessa notícia é enaltecer os últimos esforços do Governo Federal quanto à educação. Procurando elogiar a política educacional praticada pelo MEC, o artigo fornece destaque para o fato de 48,2% das professoras ganharem até R\$ 400,00 (o “tom” da matéria é de contentamento com relação a essa média salarial atingida). Ao mesmo tempo que é fornecido esse destaque e são expressos elogios às ações do governo, mais adiante novos dados, que contradizem a situação relatada, são apresentados: os salários das professoras se distribuem de forma muito desigual pelo país (o que torna a média não muito equilibrada), de modo que ainda se encontra a realidade de 24,2 mil docentes receberem menos que R\$ 50,00 mensais, e 77,6 mil receberem entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00. Pode-se constatar, portanto, que as observações de Paiva et alii (1997) sobre a pauperização docente continuam tendo fundamento.

A música “Professora”, de autoria de Carlos Alberto, um cantor de serestas pouco conhecido, ilustra como a imagem e as representações da profissional do magistério na sociedade confirmam esse quadro do empobrecimento da professora enfatizado pela mídia (que é formadora de opinião). Podem ser verificadas, na história que a música canta, as condições difíceis que circunscrevem o trabalho docente:

¹² Não deve ser ignorada a recente atitude do MEC de montar uma lista de livros didáticos recomendados, em função da constatação da má qualidade de uma parcela dos mesmos.

*Eu a vejo todo dia
quando o sol mal principia
a cidade a iluminar...
Eu venho da boemia
ela vai, quanta ironia,
para a escola trabalhar*

.
.
..

*Esta **operária** divina
que lá **no subúrbio** ensina
as criancinhas a ler*

.
.
.

(grifos meus)

Fica evidente, no termo escolhido pelo autor da música para caracterizar a profissão da professora (*operária*), a questão do processo de proletarização e pauperização (até metaforicamente) que atingiu o magistério. Hoje a professora é identificada como uma assalariada distante do trabalho intelectual e mais próxima a profissões ligadas à indústria, que requerem o trabalho manual (*operária divina*). Junto a isso, a letra desta música destaca o trabalho no subúrbio, longe dos grandes centros, o que a obriga a levantar cedo (*quando o sol mal principia*) demonstrando as adversidades das condições de trabalho por ela vivenciada.

Finalmente, para terminar essa descrição da imagem criada e da situação retratada da professora e do ensino pela mídia e pela academia, acrescento apenas mais um dado. A cobertura dada pelo jornal *Folha de S. Paulo* ao evento do 12º COLE realizado na UNICAMP em julho de 1999 deixa claro o papel deste veículo de informação como um dos responsáveis pela formação e manutenção de uma imagem negativa da profissional do ensino. A manchete do “Caderno Campinas”, em 21/07/99, intitulada “Estudos mostram que o professor lê”, que aparentemente pretende relatar as comunicações apresentadas por pesquisadores em um dos seminários do congresso (“II Seminário sobre Leituras do Professor”), sugere que vão ser abordados os trabalhos que mostram que o professor lê (trazendo também à tona a premissa, que é contrária ao título, de que

o professor não lê). Porém, ao lermos a reportagem em sua íntegra, verificamos rapidamente qual é a imagem transmitida sobre o professor. Apesar do texto iniciar comentando a posição defendida pelos organizadores do evento (a legitimação da multiplicidade das leituras e dos leitores), dá-se destaque, em relação à prática da leitura dos professores, a uma comunicação em particular, intitulada “Até gosto, mas não leio”, que desqualifica o professor como leitor. É importante ressaltar que, tendo estado presente nessa sessão de comunicações e assistido a todos os seus trabalhos, pude testemunhar que a grande maioria das apresentações dos resultados de pesquisas abordava as variadas práticas de leituras que circulam entre os professores, tendo como pressuposto básico de que o professor é leitor. Entretanto, os jornalistas optaram por publicar os resultados da única comunicação que confirmava a história da pouca ou nenhuma leitura dos professores.

Após essa retrospectiva sobre a imagem da professora divulgada, fundamentalmente, pela imprensa escrita (e especialmente através do jornal) e pela academia, é possível perceber que, ao se referir à situação de vida das professoras, como no caso das reportagens citadas, a mídia e alguns trabalhos de pesquisa optam por esquivar-se do cotidiano concreto dessa profissional do ensino, levando a público apenas uma faceta do seu trabalho. Assim, ignoram as condições de trabalho e de salário a que estão submetidas, além de desconsiderarem por completo as muitas outras solicitações diárias que a vida cotidiana coloca, como as tarefas de manutenção da família e do lar. E neste caso particular, a predominância do gênero feminino nesta profissão é um fato que imprime algumas especificidades ao seu cotidiano, que não podem ser desprezadas.

2-3- A marca de gênero na profissão do magistério: a mulher-professora

Cunha (1993) realizou uma pesquisa em que problematiza os papéis sociais esperados da mulher/professora e as representações que delas são formadas tendo em vista a análise dos romances da “Biblioteca das Moças”, uma coleção popular de literatura de entretenimento, publicada entre os anos 1935-60 no Brasil. Ela explica:

Esses romances constituíram leitura extremamente popular entre mulheres brasileiras, sobretudo entre aquelas das camadas médias da população, ao longo das décadas de 40, 50 e até meados da década de 60.(...) Curiosamente, desde 1983, a Companhia Editora Nacional está reeditando vários títulos (pp.56-57)¹³.

A autora relata que a identidade feminina, construída através das representações da imagem da mulher contida nas personagens e nas tramas dos romances publicados nessa referida coleção, era voltada ao espaço doméstico, ao espaço privado; tratava-se de uma mulher devotada ao marido e filhos, além de desempenhar seus trabalhos em casa. A única esfera pública da vida social que se percebia permitida à mulher era o Magistério. A vida da professora era encarada como continuação da vida do lar:

O papel da professora seria a extensão de uma atividade que já ocorria dentro de casa; ela deveria ser afetiva, terna, paciente, sem deixar de ser severa e disciplinadora, portanto atributos femininos “por natureza”. A idéia de que seria natural para a mulher o ato de educar parece ter sido um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher o magistério como ocupação. (...) Resignação, abnegação, renúncia, meiguice, o sentido da educação promotora de tais “virtudes” é claramente o de

¹³ No artigo “Mulheres e Romances: uma Intimidade Radical” (1998) e no livro *As armadilhas da sedução: os romances de M. Delly* (1999), Cunha explica que esses romances da “Biblioteca das Moças” eram comumente conhecidos como os romances de Madame Delly, pseudônimo de um casal de irmãos franceses, autores da maioria desses livros.

formar um “ser para o outro”, ou seja, desenvolver um projeto para outrem. Ela deverá ser filha, mulher e mãe (grifos meus - p. 60).

É preciso destacar que o trabalho de Cunha (1993) relata apenas uma das facetas da profissionalização da mulher, sendo seu estudo voltado para este século, problematizando a questão das representações sobre os papéis sociais das mulheres nos anos 30-60. Entretanto, a feminização da carreira do magistério é mais antiga. Tem suas origens no século passado, conforme relata Almeida (1997) sobre a conquista feminina do exercício do magistério em Portugal:

No campo educacional, o ensino primário, que se iniciou como atividade masculina nos finais do século XVIII, em 1815 já contava, nos seus quadros, com professoras destinadas somente ao ensino das meninas. Por volta de 1870, o ensino primário principiou a atrair maior número de mulheres e nesse período elas já significavam um terço do número total de docentes desse nível de ensino (p. 70).

Outras pesquisas que estudam a trajetória feminina no mundo do trabalho e no mundo intelectual demonstram que há muito tempo a mulher vem travando batalhas para sua inserção nas diversas carreiras que antes eram disponíveis para os homens.

Ribeiro, A. (1996), ao pesquisar sobre a educação feminina no século XIX em Campinas, evidencia as dificuldades impostas no percurso das mulheres que pretendiam traçar seus próprios caminhos na busca da formação superior em seus estudos, e também as suas resistências:

Com relação às mulheres, entretanto, não era facultado o acesso às Academias de Ensino Superior.

Apesar das transformações que ocorriam no terreno das idéias, em função das correntes de pensamento européias, em se tratando da educação para o sexo feminino, o ideal era a preparação para a permanência no espaço privado.

*Havia, no entanto, resistências a esse modelo (...) Durante a segunda metade do século XIX, é possível perceber tentativas de brasileiras no sentido de **burlar** essa*

concepção, arraigada pelo sistema patriarcal da mulher reclusa no lar. Algumas mulheres pertencentes à elite imperial partiam para outros países em busca de educação superior (grifo da autora - p. 44).

Aos poucos, algumas mulheres iam quebrando tabus e aumentando o número de exceções às regras de uma sociedade predominantemente patriarcal, abrindo brechas para as gerações futuras:

*Em 1879, Elisa Elvira Bernard conseguiu ser aprovada plenamente em Odontologia (na época, denominada **arte dentária**), mediante requerimento solicitando exame de proficiência prática, visto que freqüentou o curso e por achar-se apta à prova que permitia legalizar seu ofício. (...) Também na Bahia, em 1887, Rita Lobato Velho conquistou um título de Doutora em medicina... (grifos da autora - pp. 44-45).*

Bernardes (1989), ao focalizar o movimento das mulheres no Rio de Janeiro, através de suas inserções nos jornais femininos do século XIX, também torna visíveis as lutas travadas por elas, buscando demarcar seu espaço na vida sociopolítica da época. À crença divulgada de que à mulher deveria ser restrito o papel de subordinação e obediência ao homem, permanecendo apenas no espaço doméstico, muitas mulheres protestaram e demonstraram seu descontentamento, organizando-se, de modo a publicar, via imprensa, suas posições e convicções (influenciadas, sem dúvida alguma, pelas idéias do movimento feminino europeu).

Blay (1975) tem desenvolvido pesquisas, desde os anos setenta, sobre a mulher trabalhadora brasileira no século XX e sua inserção nas mais diversas profissões (sejam elas tipicamente masculinas ou femininas), procurando compreender como se estabelece esse processo. Uma das razões que justifica o ingresso da mulher no mercado de trabalho, percebida pela pesquisadora, está ligada diretamente à conjuntura econômica que a obriga a contribuir para o orçamento mensal do lar.

Assunção (1996), em sua pesquisa sobre as mulheres-professoras das séries iniciais do ensino, na qual problematiza a questão do gênero feminino como elemento definidor da identidade do trabalho no magistério brasileiro, desabafa:

Ser professora primária engloba uma diversidade de aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos, históricos, culturais etc., que se adequam e se relacionam ao ser mulher, mas que nem sempre se encontram em consonância com as necessidades pedagógicas demandadas no ensino fundamental (p. 07).

Outro aspecto a ser enfatizado é que a representação sócio-profissional da mulher/professora dos dias atuais ainda permanece, em muitos casos, relacionada aos referenciais dos anos 30-60, caracterizados anteriormente por Cunha (1993). Em alguns cursos atuais de magistério persiste a idéia de formar uma professora “doce, meiga, feminina”. Paraíso (1997), ao analisar as relações de gênero estabelecidas no “currículo em ação” de um curso de magistério no Estado de Minas Gerais, verifica como muitas imagens do “ser feminina”, dentro do âmbito de um curso profissionalizante, estão ancoradas em um modelo de sociedade patriarcal:

Tendo como referência o currículo em ação analisado, estamos longe de contemplar, no currículo, a experiência das mulheres e sua história de lutas, assim como de desmistificar a docilidade e dependência atribuídas às mulheres. No lugar de contemplar a experiência e a perspectiva femininas, o currículo investigado reforça, pelas próprias mulheres, o ponto de vista considerado masculino (p. 41).

O processo de entrada da mulher no mercado de trabalho e, especificamente, no caso da profissão do magistério, gerou um acúmulo de papéis sociais “femininos” ainda hoje reproduzidos: mulher/mãe/professora/alfabetizadora. Múltiplos papéis atribuídos a um mesmo sujeito: como combinar tais atribuições de forma “produtiva”?

As obrigações domésticas derivadas dos papéis sociais que ocupam - filha, mulher e mãe - sobrepõem-se então à jornada de trabalho dupla, necessária hoje em função da pauperização docente, tal como caracterizada por Paiva et alii

(1997). Dobrar a jornada é uma das alternativas usadas para se conseguir um mínimo de dinheiro para sobreviver.

Assim, ao focar a professora-alfabetizadora, tendo como premissa básica o reconhecimento da marca do gênero feminino na profissão do Magistério, assumo que tal especificidade feminina deve deixar registros no seu percurso, particularizando-o. Pereira (1996) explicita esta questão quando enfatiza, em seu trabalho, a importância do gênero para a professora:

Ao pontuar essa ação educativa na sua relação passado/presente, procurei perseguir a história da educação de mulheres-professoras, no sentido de, compreendendo a singularidade de sua significação enquanto sujeitos sociais, poder compreender também a singularidade e significação de suas ações. Ou seja, compreender pelo fio da história aquilo que tem sido considerado a feminização do magistério.

Feminização essa, não tanto pelo número de mulheres existentes nessa prática profissional, mas muito mais por um certo fazer feminino dessa prática (pp. 203-204).

Considerando, pois, as condições de existência das professoras-alfabetizadoras, fica difícil imaginar quais *artes-de-fazer* (Certeau, 1994) podem ser inventadas ou reinventadas, para que elas façam acontecer com seus alunos as práticas de leitura que lhes são exigidas pela academia e pela sociedade, em nome de uma melhor qualidade de ensino. Como essa profissional leitora se constituiu e se constitui hoje?

2-4- As práticas de leitura das professoras-alfabetizadoras

Diante da imagem construída que denigre a professora e que a aponta como uma profissional que não possui competências básicas (como ler e escrever) para ensinar seus alunos, como referido anteriormente, levanto algumas questões: Como se estabelece o processo de constituição das práticas de leitura

cotidianas da professora-alfabetizadora? Que estratégias ela utiliza para se desdobrar nos papéis sociais de professora/mãe/mulher/alfabetizadora e ainda ser capaz de ler? Qual o conceito de leitura e de leitora que está subsidiando a formação da imagem da professora-leitora? Será que a leitura que dela se espera é idealizada e não real para uma situação concreta de vida com tripla jornada de trabalho e com a formação que tem recebido?

Essas questões são consideradas ao se procurar investigar as práticas de leitura que essa profissional vivencia em seu cotidiano. Uma grande parte das professoras-alfabetizadoras, como já foi frisado, dobra sua jornada, trabalhando então em período integral e, além disso, costuma levar trabalhos para corrigir em casa (cadernos, textos, exercícios, provas) o que faz com que seu tempo em casa seja escasso para seus afazeres domésticos como cuidar dos filhos, cozinhar, lavar, passar. De que *táticas e estratégias* (Certeau, 1994)¹⁴ essa alfabetizadora deve fazer uso, para conseguir constituir-se leitora? De que formas de *resistência inteligente* (Gusmão & Von Simson, 1989)¹⁵ as professoras se valem para conseguir sobreviver em um ambiente tão adverso e visado como aquele da escola pública hoje? Bem ou mal, muitas mulheres-professoras-alfabetizadoras conseguem realizar o trabalho de ensinar os alunos a ler e escrever. Apesar das inúmeras críticas à escola, no interior dela que os saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade são ainda trabalhados e disponibilizados aos alunos.

Para responder a essas questões, é fundamental a realização de estudos que enfrentem os desafios colocados pelas mudanças no perfil sócio-cultural da sociedade atual, como também identifiquem os paradigmas que melhor possam auxiliar na análise da problemática.

¹⁴ O trabalho de Certeau (1994) será abordado no capítulo seguinte.

¹⁵ As autoras, ao estudarem a diáspora africana e a realidade dos negros durante a escravidão no Brasil, definem “resistência inteligente” como a possibilidade de superação das dificuldades de sobrevivência dos negros no contexto adverso em que se inseriam. Segundo as autoras, utilizando-se de estratégias muito peculiares, os negros foram encontrando formas de “resistência inteligente” para construir uma nova forma de ser negro no Brasil escravocrata. Von Simson baseia-se também nesse conceito para estudar, no século XX, o carnaval negro paulistano.

Na pesquisa de Park (1999) sobre a circulação dos almanaques no Brasil entre as pessoas pertencentes às camadas mais simples da sociedade desde o final do século passado até os dias atuais, a autora problematiza a questão da leitura destes escritos populares, desqualificados pela elite, observando os diversos usos de sua leitura e questiona o fato de serem classificados como populares. Assim, torna visível a riqueza do conteúdo desses almanaques, contrariamente ao que em geral se supõe. A desqualificação é relacionada ao fato de circularem entre uma população que possui características sócio-econômicas consideradas mais limitadas, e a suposta falta de qualidade dos conteúdos é colocada em xeque. A apropriação de saberes pela população simples, através de suas táticas de leitura via almanaques, segundo a autora, possui um significado relevante, no sentido de incorporarem conhecimentos úteis e valiosos para suas vidas. Assim, alguns conceitos aparentemente formados e consolidados na sociedade (como a crença sobre a pequena ou nenhuma utilidade dessa leitura), ganham uma nova dimensão a partir destes enfoques¹⁶, tornando-se mais frágeis e passíveis de novos olhares.

Através da análise da correspondência entre os leitores de almanaques e os laboratórios que os publicam, e por meio de entrevistas com diversos consumidores dessa publicação, Park detecta inúmeros usos originados dessa leitura. O almanaque, para esta população específica, traz informações de importância fundamental: desde astronomia, calendário orientador dos trabalhos agrícolas, higiene, grandes acontecimentos históricos, até conhecimentos científicos e técnicos. Da leitura praticada desse texto originam-se usos, constituem-se representações e imagens. O que desvia a fixidez da idéia fechada que se fazia de seu manuseio:

Mas, por essa e por outras entrevistas, no meio rural, sabe-se que a cozinha era o lugar privilegiado. Era o lugar do encontro nos momentos que sucediam o trabalho cotidiano da roça. E ali, entre um bocado e outro, de broas de milho,

¹⁶ A perspectiva dos estudos do letramento também toma essa concepção de escrita como prática social, permitindo viabilizar essas novas dimensões da prática da leitura e escrita.

aipim e jerimuns, o almanaque informava, divertia, dava asas à construção de uma leitura ouvida, vista nos desenhos, brincada nas personagens, gravada na memória, assistida no circo enquanto história do Jeca. Porém, era um valor. Inserido na cotidianidade, o almanaque era qualificado. Significados eram criados. Ele era o médico, o conselheiro, ele indicava o que plantar. Pendurá-lo por um cordãozinho valorizava e elevava um determinado objeto (p. 176).

A autora sinaliza as estratégias e táticas de leitura desses leitores não-autorizados, marginalizados pela elite. Eles passam a ter sua voz ouvida e registrada e tornam-se sujeitos de seus percursos através de suas apropriações como leitores de almanaques “populares”, que circulavam e circulam ainda de mão em mão, produzindo gestos e saberes para a vida dessa população.

Uma outra história de leitura nos é contada:

Com a história do Jeca, misturam-se história do mundo escrito e do mundo oral. Uma personagem criada por um escritor em uma história escrita é apropriada em histórias da oralidade e é ela que permite a identificação com o mundo letrado por pessoas consideradas analfabetas. (...) Pelo almanaque a roça se aproxima da biblioteca (p. 178).

Assim, o estudo de Park aponta a possibilidade do trabalho acadêmico dar visibilidade a uma outra história da leitura: a leitura daqueles que têm sido historicamente excluídos da história oficial. Além disso, também reconceitualiza a prática da leitura, autorizando novos modos de se olhar para ela. Acredito que este seja também o caso da história das leituras cotidianas da professora-alfabetizadora.

Outro trabalho de pesquisa a ser destacado, nessa direção, é o “Projeto Memória de Leitura”, desenvolvido por Marisa Lajolo e Márcia Abreu¹⁷. O objetivo

¹⁷ Cf. Lajolo & Abreu (1995). Em 1989, no texto “Leitura, Literatura e Democracia: Muitos Problemas e Algumas Propostas” (publicado em *Leitura, Teoria & Prática* n. 14 Campinas: ALB, Mercado Aberto), Lajolo apresenta a idéia de tal projeto junto às propostas “O Leitor em Construção” (ligada à formação continuada dos professores) e “Leitores nas Entrelinhas” (ligado à (continua na próxima página)

deste trabalho era realizar *um levantamento e preservação da memória do livro e da leitura brasileiros* (Lajolo & Abreu, 1995: 02). Uma grande preocupação deste projeto era recuperar, em um primeiro momento, os livros lidos pelas camadas subalternas da população, para não se deixar perder tão rico registro. Tratava-se de um trabalho a longo prazo, pois objetivava fazer um rastreamento da leitura popular no Brasil desde o século XVII, tentando buscar a leitura que o povo realmente fazia e não apenas o que oficialmente se registra dessa época. Atualmente este projeto encontra-se em franca expansão, envolvendo pesquisadores de várias instituições, possuindo um grande espaço na Internet¹⁸ onde se localizam diversos campos de interesse dentro da área da história da prática social da leitura no Brasil. Por exemplo, uma “Linha do Tempo”, que começa em 1507, atualizando-se até 1996, e na qual se situam a escrita, a publicação, a tradução e a reedição de obras literárias, além da indicação de leis e decretos reguladores do consumo e da materialidade das práticas de leitura. Há também um outro campo denominado “Ensaaios”, que abrange diversos aspectos da prática da leitura, e há temas como “Leituras Populares”, “Memória do Livro Escolar”, “Memória de Letras” e outros tantos. Podemos observar que a proposta de trabalho deste projeto pauta-se pela recontextualização das condições materiais de produção e circulação da leitura, em seus mais variados âmbitos de atuação e expressão, e nos diversos meios sócio-culturais de seu consumo.

Seguindo essa mesma linha de trabalho, Lajolo & Zilberman (1996), através de uma garimpagem meticulosa, recuperam a trajetória das diversas práticas de leitura construídas no Brasil, desde sua fase como colônia até o século XX. Muitos traços e percursos das condições materiais das práticas da leitura são reconstituídos, como a política de publicação de livros, o relacionamento das editoras com o governo e seus escritores, a leitura nas escolas, os livros

recuperação e registro dos discursos sobre leitura que circulariam fora do âmbito de controle e ação do meio acadêmico).

¹⁸ Seu endereço na Internet é: www.unicamp.br/iel/memória/ (abril/2000), em cuja página de entrada se apresenta: *O Projeto Memória da Leitura estuda diferentes aspectos da leitura, com especial ênfase em sua história e em sua prática no Brasil.*

legitimados e não-legitimados, a imagem de leitura nos livros literários, etc.. E, como não poderia deixar de ser, uma pluralidade de histórias de leitura vem à tona.

Até o presente momento, a fim de melhor demarcar o campo em que desenvolvi minha tese, procurei trazer trabalhos que consideram uma história plural da prática de leitura. Acredito, portanto, que se faz necessário, neste ponto, optar por algumas definições ou posicionamentos a respeito do que considero leitura, uma vez que esta é a questão central deste trabalho. Em outras palavras, no contexto desta pesquisa, o que é leitura?

É importante essa definição, pois, por muito tempo, o ato de ler foi considerado em um sentido estrito, voltado apenas para a decodificação de letras, como se a leitura fosse algo restrito ao mundo da escrita. Nesta pesquisa, a partir dos referenciais que a apóiam, a leitura está sendo compreendida em um sentido amplo, como atualmente tem sido considerada.

A leitura tem sido abordada como um processo de atribuição de sentidos pelo leitor, caracterizada fundamentalmente por sua relação direta com a vida das pessoas, considerando-se que os sentidos são construídos a partir das circunstâncias concretas que delimitam sua prática. Desse modo, ler é uma atividade que não se restringe ao código impresso, mas a qualquer outro estímulo visual ou corporal que contenha significado. Além disso, a leitura constitui-se basicamente por ser um processo interativo no qual os sujeitos vão lendo à medida que vão sentindo, vivenciando as variadas situações que a vida lhes exige “ler”. Entre os vários autores que estudam a leitura ou o ato de ler, Manguel (1997) expressa como compreende, de uma maneira muito particular, a prática da leitura:

Os leitores de livros, uma família em que eu estava entrando sem saber (...), ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros dos animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo

as anotações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu - todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (p. 19).

A leitura, conforme se refere o autor, relaciona-se fundamentalmente à vida, ao que nós vivenciamos dia-a-dia. Ela é praticada a todo instante, constituindo-se num saber-fazer cotidiano que media o entendimento do mundo que nos rodeia e com o qual interagimos permanentemente. Continuando, acrescenta Manguel (1997):

Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico por outros seres humanos - a notação musical ou os sinais de trânsito, por exemplo - ou pelos deuses - o casco da tartaruga, o céu à noite. Outras pertencem ao acaso.

É, contudo, em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (pp. 19-20).

A compreensão do que lemos, os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia. Os sentidos nem sempre são os mesmos nas diversas leituras, pois são atravessados pela singularidade de cada leitura e de cada leitor. Por isso, é o leitor, numa relação sempre dialógica com o objeto lido, quem produz

e constrói o entendimento daquilo que lê, não existindo assim a leitura, mas as leituras. Chartier, R. (1998) complementa:

todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo e intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (...) de um lado há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcendentais, e que, de outro há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido (pp. 70-71).

Nessa relação dialógica leitor-texto é que são originadas as marcas da prática da leitura. Chartier, R. (1990) aponta a importância de se atentar para as apropriações e gestos particulares que constituem o ato de ler dos leitores, pois, segundo ele, é a partir desses elementos que se pode tecer o mapeamento das múltiplas práticas de leituras. Daí porque olhar-se para os movimentos que se inscrevem durante a leitura, já que é por meio deles que se materializam os sentidos que através dela se constroem:

O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares (pp. 136-137).

Após, então, tomar conhecimento dessas outras perspectivas e olhares sobre a prática da leitura, é possível inferir que os muitos artigos e pesquisas existentes sobre a profissão docente alegando a deficiência das professoras no que tange à leitura, divulgados amplamente pela mídia, podem estar equivocados ou privilegiando apenas “uma face da moeda”.

Manguel (1997) e Chartier, R. (1990, 1998) chamam a atenção para a multiplicidade de práticas de leituras que são produzidas, em função de cada leitor e de cada contexto. Tomando por base o posicionamento destes autores, a

referência à “boa” leitura, tradicionalmente delegada pelas hierarquias de qualidade postuladas pelos cânones literários, não consegue mais dar conta desta nova forma de conceber a prática da leitura. Neste âmbito, estudar a história das leituras cotidianas é uma maneira de se trazer mais elementos para conhecer outras faces da professora-leitora.

Sobre uma possível idealização tanto do leitor quanto do perfil esperado da professora-alfabetizadora, Theodoro da Silva (1995b) traz contribuições para um posicionamento menos ingênuo com relação à sociedade de hoje, reafirmando uma posição teórico-política aberta e ampla quanto ao ato de ler, mostrando-se assim alerta com relação às novas mentalidades advindas com a passagem para o século XXI:

A questão do ato de ler está, no imaginário da população brasileira, muito vinculada às belas-letas. Ainda há sistemas de eloquência, de verniz cultural, que colocam a leitura em outros patamares de existência, até como diferença de classe. (...) A leitura não se pauta mais apenas no texto escrito, seja na forma de livro, periódico ou documentário. Ela vem amarrada à questão da informatização, das novas tecnologias. (...) Quero dizer com isto que não está na leitura do livro a grande salvação, a grande redenção dos sistemas sociais brasileiros. Na verdade, conseguir colocar na sociedade um outro imaginário na relação do homem com o texto é muito difícil (p. 07).

Mas, se se consegue construir um olhar que abrange as múltiplas facetas da realidade das práticas de leitura e as muitas imbricações presentes no saber-fazer do cotidiano das professoras-alfabetizadoras, talvez possam ser percebidas práticas culturais e sociais de sobrevivência humana e intelectual que um olhar mais apressado e menos treinado não seja capaz de vislumbrar. Desse modo, esse trabalho se propôs um debruçar mais cuidadoso e atento sobre as *artes-de-fazer* (Certeau, 1994) que essas mulheres/professoras-alfabetizadoras produzem e utilizam no cotidiano, especialmente no que se refere às suas práticas de leituras.

Como já apontamos anteriormente, com essa proposta de estudo pretendemos trazer contribuições no sentido de dar legitimidade às práticas de leitura de facções de leitores heterogêneos, entre eles a professora-alfabetizadora, que podem não se enquadrar nos modelos de leitores legítimos segundo os referenciais da teoria literária, dos cânones consagrados¹⁹. Esse trabalho pode trazer mais elementos para que se caminhe em direção à autorização de outras leituras, que se encontram no território da subversão e da invenção, abrindo, então, espaço para uma outra imagem da professora-leitora. Nesse sentido,

construir e recontar a história das práticas culturais de leituras de segmentos sociais variados significa desestabilizar representações e criar um campo de visibilidade das condições de produção dos discursos e de legitimação de determinados usos e comportamentos ditos letrados (Marinho, 1998: 17).

Assim, o trabalho com a construção da memória das leituras cotidianas vivenciadas pela professora-alfabetizadora abre possibilidades de tornarem-se visíveis práticas de leitura heterogêneas e plurais, contribuindo, então, para a criação de condições para a legitimação da imagem da professora-leitora.

¹⁹ Essa questão será discutida de forma mais detalhada no capítulo cinco.

3- REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste tópico explicitarei os caminhos teóricos e metodológicos que escolhi e que sustentam a pesquisa realizada.

Ao se colocar em ação um projeto de pesquisa, está-se adentrando em um caminho de escolhas, de recusas, de modificações e de possíveis alterações neste percurso.

O objetivo de reconstituir algumas fases da pesquisa ao longo desse capítulo é fornecer as condições concretas nas quais esta se desenvolveu e também elucidar a própria especificidade da metodologia empregada em função da maneira como o objeto de estudo foi enfocado.

Levando-se em conta a importância da memória nos relatos de vida das professoras, da relação construída entre mim e as professoras pesquisadas, e seguindo as premissas da metodologia da História Oral, este estudo tem como propósito, além de construir uma compreensão mais profunda sobre a historicidade e cotidianidade das práticas de leitura das professoras, oferecer uma contribuição para o fortalecimento da identidade profissional e da imagem pública das professoras-alfabetizadoras em nosso país.

Assim, pretendo engrossar a fileira dos trabalhos acadêmicos que têm procurado focalizar as histórias dos professores, buscando, com isso, construir um olhar diferenciado para a vida docente, tendo como norte de pesquisa as trajetórias vivenciadas pelo magistério.

Situo, então, esta pesquisa no horizonte das novas propostas que focalizam a vivência cotidiana **da professora**, possuindo a particularidade de destacar a questão do gênero feminino como um aspecto importante para construir essa forma de compreender e penetrar nas memórias de leituras das professoras-alfabetizadoras.

3-1- História Cultural: possibilidades para um outro olhar sobre as práticas de leitura

Diante da problemática descrita e dos objetivos pretendidos por este trabalho, uma questão central permeou o encaminhamento da investigação: quais são os referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa mais adequados para abarcar todas essas facetas?

Conforme explicitado no primeiro capítulo, a transdisciplinaridade estabeleceu-se no processo de construção das interfaces entre os campos da História, da Lingüística Aplicada e da Educação, de forma a constituir então uma história social da linguagem (Burke, 1995). Com relação a este aspecto, o referencial da História Cultural (Chartier, R. 1990; Certeau, 1994) pôde proporcionar um outro olhar à realidade da professora-alfabetizadora, a qual é apresentada como uma não-leitora quando enfocada pela mídia de maneira marginalizada pela sociedade e pela acentuada desvalorização de seu trabalho, como já enfatizado. Conforme Certeau (1994),

*o trivial não é mais o outro; é a experiência produtora do texto. O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário **se torna** o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento. (...)O caminho técnico a percorrer consiste, em primeira aproximação, em reconduzir as práticas e as línguas científicas para seu país de origem, a everyday life, a vida cotidiana (grifos do autor - pp. 63, 64).*

Tal referencial teórico auxiliou no processo de entrada no universo particular da professora-alfabetizadora, universo este caracterizado por contradições, tensões e ambigüidades. Ao ser oferecido um deslocamento das análises sociológicas tradicionais sobre o homem para focar a vida cotidiana, novos horizontes (muitas vezes ainda desconhecidos) passam a ser descortinados. O ordinário, o mundano, o saber-fazer diário do cidadão comum começa a ocupar um espaço até então não permitido na produção mais tradicional

da academia. A possibilidade de imersão na cultura viabiliza-se pelo referencial da História Cultural. Certeau (1995) esclarece:

Aquilo que uma prática faz com signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores, eis algo essencial que, no entanto, permanece em grande parte ignorado. (...) A gestão de uma sociedade deixa um enorme "resto". Em nossos mapas, isso se chama cultura, fluxo e refluxo de murmúrios nas regiões avançadas da planificação (p. 234).

Em Certeau (1994) também se pode notar a importância que assumem os relatos dos passantes comuns (denominados por ele como "consumidores"). Mais do que testemunhos de uma vivência, constituem em si mesmos sua própria experiência. Dessa forma, suas narrativas são fundamentais se se pretende penetrar nas suas práticas, embevecer-se em suas águas:

O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se portanto compreendê-lo ao entrar na dança. (...) Nesse terreno intermediário, eis que um prazer de contar encontra pertinência científica (grifo do autor - p. 156).

Certeau abre a possibilidade de se re-entender a lógica (se é que existe uma lógica, no sentido positivista do termo) do cotidiano das pessoas mundanas, comuns - o lado dos mais fracos, os denominados como "massa", "dominados", "povo" - consideradas por ele como autores de suas ações. Pessoas comuns, estes consumidores, à sua maneira, reorganizam ou produzem seu cotidiano, re-elaborando as apelações e manipulações das quais são alvo e estão expostos no seu dia-a-dia, nas suas práticas diárias, seja ao assistir televisão, na compra do supermercado, ao dar uma aula, seja na leitura da novela, ao cozinhar, habitar, vestir, caminhar etc.. Isto é, eles produzem certas práticas de consumo. Eles fazem da ocasião seu grande trunfo, aproveitam cada circunstância, a astúcia é sua arma de ação. Certeau abre a perspectiva de um mergulho do pesquisador na vida cotidiana do outro, deste outro que cava seus espaços diariamente, nas suas

próprias lacunas de vida, apropriando-se dessa forma da sua história que não será apropriada por mais ninguém, pois vivente de sua sina, dela será senhor (mesmo que inconscientemente):

o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas. (Idem, p. 143).

O autor denomina os caminhos e movimentos traçados por esses consumidores em seu cotidiano de *trajetória*, que possibilita então circunscrever suas respectivas práticas. Assim especifica:

... circulam sem ser vistas, perceptíveis somente por causa dos objetos que movimentam e fazem desaparecer (...) Tem-se então um traço no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances: esta é apenas o seu resto, o sinal de seu apagamento (Ibidem, pp. 98-99).

Continuando seu raciocínio, Certeau postula que esses “produtores desconhecidos” de suas práticas cotidianas possuem *estratégias e táticas* a fim de se manterem íntegros e singulares nesse oceano de multiplicidades em que todos estão submersos, de forma mais ou menos consciente. Essas *estratégias e táticas* referem-se aos subterfúgios criados por esses “produtores desconhecidos” para sobreviverem às suas realidades concretas, às imposições da exterioridade em que transitam no seu dia-a-dia:

*Chamo de **estratégia** o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (...) É mais exato reconhecer nestas*

“estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. (...)

*chamo de **tática** a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões ... Em suma, a tática é a arte do fraco. (...) a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem. A arte de “dar um golpe” é o senso da ocasião. (...) a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (grifos do autor - pp. 99-101).*

Utilizando-se, então, das *artes de fazer* (Certeau, 1994), esses sujeitos criam mecanismos de ação, de sobrevivência, quase imperceptíveis a olho nu. Surge a possibilidade de um novo olhar e postura quanto à cotidianidade dos passantes comuns, como a da professora-alfabetizadora, considerada, muitas vezes, ingênua, incompetente ou mal preparada. Através de suas *táticas*, que se caracterizam portanto por maneiras extremamente astutas de ação em contextos próprios, esta profissional do ensino pode criar o seu lugar, demarcando-o e apropriando-se do seu presente, que pode ser reinventado e reelaborado.

Através desta perspectiva, propus-me re-construir as histórias de leituras que as professoras vivenciaram desde sua infância até os dias de hoje. Esse mapeamento e construção da memória das práticas de leituras possibilitou a caracterização de um repertório de textos (escritos ou não) que essas mulheres/professoras/alfabetizadoras cultivam e apreciam; o que as atrai para ler e o que não as atrai; o que é chamativo e convidativo e o que não o é; o que para elas vale a pena ser comprado para ser lido e o que não vale; que eventos de letramento foram vividos na infância e como foi sua entrada no mundo das letras. Ou seja, tentei, através do enfoque possibilitado pela perspectiva dos estudos do letramento e pela perspectiva da História Cultural, reconstituir o repertório - rico e diversificado, podemos adiantar - da literatura consumida no cotidiano passado e presente das professoras-alfabetizadoras.

Chartier, R. (1990, 1998), Certeau (1994) e Manguel (1997) forneceram um referencial teórico que proporcionou essa forma de focalizar as práticas de leituras e os leitores.

A partir desta visão ampliada da leitura, também julguei importante refletir sobre que outros fatores, bastante concretos, poderiam interferir nas formas, gestos e modos de ler. Pois, conforme mencionado, foi de interesse da pesquisa compreender as *táticas* e *estratégias* de leitura das professoras. Orientando-me pelos estudos do letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998) e de Chartier, R. (1990, 1996, 1997, 1998) a respeito da influência que as condições concretas das práticas de leitura exercem sobre os modos de ler, procurei investigar a maneira como se constituíram os eventos de letramento vivenciados pelas professoras, procurando apontar algumas características, que tomam como referência o tempo (quando lêem? em que período do dia? em que época do ano?), o local (onde costumam ler? onde é mais agradável? em que lugares encontram melhores condições para ler?) e os suportes materiais dessa leitura (apostila, livro, revista, jornal, cordel, almanaque, informática).

Sobre este aspecto, Chartier, R. (1997: 68) chama a atenção para a necessidade de sempre se ter em vista os referenciais espaço-temporais e os suportes materiais dos textos ao se pensar as práticas sociais de leitura. Ele enfatiza a *necessidade de uma atenção redobrada à materialidade dos textos e à corporalidade dos leitores*. Outra consideração fundamental que faz refere-se aos sentidos construídos nas relações concretas entre o leitor e o texto, através das quais se estabelecem as apropriações dos textos:

identificar os efeitos de sentido produzidos pelas formas, sejam elas do escrito, do impresso ou da voz, é uma necessidade para compreender, em sua historicidade e suas diferenças, os usos e as apropriações de que os textos, literários ou não, foram objeto (p. 74).

Investigar, então, a materialidade dos objetos de leitura das professoras-alfabetizadoras e os gestos que as acompanharam nos seus atos de ler, é uma forma de trazer mais elementos para a compreensão de suas práticas da leitura.

No Brasil, dentre os estudos desenvolvidos que seguem o referencial da História Cultural para a realização de pesquisas sobre a prática da leitura, destaco o papel que o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a ALB (Associação de Leitura do Brasil) têm desempenhado tanto na produção de pesquisas que se orientam por esta linha teórica quanto na divulgação dos seus resultados em formas de livros e encontros nacionais¹ entre pesquisadores brasileiros. Entre as publicações, considero importante o livro **Leituras do Professor** organizado por Marinho & Silva (1998)², por inovar na forma de abordar e problematizar a temática da leitura dos professores, exercendo a função de um divisor de águas metodológico quanto aos estudos sobre a cultura docente e, particularmente, quanto à história singular vivida pelos professores-leitores. Nesta publicação, parte-se de suas histórias no contexto vivido, das marcas sócio-culturais que os distinguem e os circunscrevem, para então problematizar e colocar em foco suas trajetórias de leitura.

3-2- História Oral: alternativa metodológica

Dentre as diversas metodologias de pesquisa qualitativa presentes nas ciências humanas, a História Oral (HO) foi a que se apresentou como a alternativa mais adequada para responder às demandas postas por este estudo. Pelo fato de optar por trabalhar basicamente com a fonte oral (entrevistas) e por ter como premissa inscrever na História personagens em geral coadjuvantes ou mesmo

¹ Quanto aos encontros, os COLEs (Congressos de Leitura do Brasil) e o recente I Congresso da História da Leitura e do Livro no Brasil merecem destaque.

² Não ignorando a existência de outras publicações brasileiras recentes que também se orientam por este novo referencial teórico-metodológico, neste momento, pretendo enfatizar este livro por sua temática específica.

ausentes das fontes “oficiais”, a metodologia da HO, quando seguida, pode propiciar movimentos de mudanças de enfoque e de posturas, engendrando em si mesma possibilidades de transformação. Thompson, P. (1992) destaca esses aspectos da HO:

Em todos esses campos da história, com a introdução de nova evidência antes não disponível; com a mudança do enfoque da investigação e com a abertura de novas áreas para ela; contestando alguns dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por eles aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. Para ser claro, a história se torna mais democrática. (...) A utilização da evidência oral rompe as barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição educacional e o mundo exterior (p. 28).

Este compromisso da HO com aqueles que são silenciados é tomado como princípio norteador para as posturas e ações do pesquisador para com os sujeitos pesquisados:

*Caso esqueçamos as **raízes colonizadoras e excludentes** de histórias que incluem também e principalmente os silenciados, correremos o risco de apagar uma das alternativas mais importantes - porque instrumentais - da história oral: seu caráter de denúncia e porta-voz de injustiças (grifos do autor - Meihy, 1996a: 09).*

Para que fosse possível uma imersão no cotidiano das professoras, utilizei-me também de alguns procedimentos da abordagem etnográfica, principalmente no que se refere ao exercício da “observação participante” e do uso do “diário ou caderno de campo” (Lüdke & André 1986, Ezpeleta & Rockwell, 1989), que tiveram um papel fundamental na re-construção do contexto observado e vivenciado por mim no decorrer de todas as etapas da pesquisa.

Von Simson (1998) discute o papel da observação participante nas idas a campo, enfatizando como ela acaba se tornando a grande responsável pela captação atenta dos indícios não-verbais, dos implícitos na relação pesquisadora-pesquisada. Exercer a observação participante significa acionar nossa capacidade de compreender as mensagens que, de vez em quando, não são transmitidas de forma clara e direta, devido a variadas razões, muitas vezes desconhecidas da pesquisadora:

Através da observação participante pudemos então perceber as diversas maneiras pelas quais não somente relatos orais nos transmitem mensagens importantes para a pesquisa. Também atitudes, fatos e comportamentos paralelos são utilizados pelos informantes para fazer chegar aos pesquisadores suas visões de mundo e de si mesmos. O importante é estar alerta e saber captar essas mensagens incorporando-as ao processo de análise dos relatos orais (p. 1308).

No diário de campo ficaram registradas e detalhadas as observações feitas tanto dos aspectos formais quanto dos informais, constituintes dos diversos contatos que ocorreram entre mim e as professoras: as idas a campo, entrevistas, visitas, telefonemas, impressões que tive sobre a receptividade ou não das professoras para as entrevistas, contatos para os agradecimentos, devolução das transcrições, pedidos de ajuda para conseguir novos contatos. Ou seja, todas as etapas percorridas foram registradas nos diários de campo, pois, conforme ressaltado por Von Simson (1998), através dos registros de fatos aparentemente supérfluos ou irrelevantes para a pesquisa, podem ser construídas interpretações e explicações que possam vir a esclarecer dúvidas ou mesmo impasses surgidos em campo. Barbosa (1997) esclarece esta questão na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico:

Ao lado das entrevistas formais e preparadas com roteiros definidos, o pesquisador também deve efetuar uma outra atividade ligada à pesquisa de campo: a observação participante. Trata-se de uma forma de observação que deve

ser feita de modo tão completo quanto possível e cuidadosamente registrada no “caderno de campo”, outro instrumento indispensável ao trabalho de investigação etnográfica. Devem ser observadas e registradas as condições sob as quais o trabalho está sendo feito, o cenário da pesquisa e todos os aspectos do ambiente externo que possam ter relevância para a explicação desejada (p. 13).

É importante destacar também que o trabalho desenvolvido durante a pesquisa procurou orientar-se pela linha de ação da etnografia crítica, nos termos em que a ela se refere Magalhães (1994):

o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é permitir que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum (p. 72).

Quanto aos procedimentos específicos usados no trabalho de campo, eles estão ancorados, conforme dito inicialmente, na linha metodológica da HO (Meihy, 1996b, 1996c; Amado & Ferreira, 1996; Von Simson, 1997), os quais permitem engajar o estudo em um movimento maior de denúncia social e de comprometimento com os anseios das camadas marginalizadas da sociedade, nas quais a professora-alfabetizadora pode ser incluída.

A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais.

Portelli (1997b) também expressa o compromisso que a HO deve ter com os seus pesquisados, destacando o senso do dever, como cidadão, que todo “oralista” deve considerar ao desenvolver seus trabalhos com as populações pesquisadas, sejam elas quais forem:

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em por fim à sua

sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades (grifo do autor - p. 31).

A forma de trabalhar com os pesquisados é baseada em entrevistas, pois busca-se valorizar o testemunho de pessoas que vivenciaram ou vivenciam as situações e problemas enfocados pela pesquisa. O trabalho com entrevistas não é novo nas ciências humanas, mas o que o distingue, entre outros aspectos, quando usado na perspectiva da HO, é a sua finalidade e o tratamento recebidos, conforme observa Ferreira, M. (1996):

Embora o uso de entrevistas orais como fonte para a pesquisa já fosse comum entre os cientistas sociais brasileiros, não havia a preocupação de produzir documentos originários da relação entre depoente e pesquisador, mediada por um gravador. O que era novo na proposta de criação de programas de história oral era seu objetivo específico de acumular arquivos de depoimentos orais, visando criar um novo tipo de documentação (p. 12).

Neste aspecto, os arquivos de depoimentos construídos através das entrevistas possuem função semelhante à dos bancos de dados de transcrições de situações de interação entre interlocutores, com os quais muitas pesquisas em LA trabalham para avançar em seus estudos sobre o discurso, a teoria da conversação etc.. Stubbs (1989: 19) explicita esta questão: *Nós quase não podemos fazer progressos sem os dados na forma da transcrição estrita da áudio-gravação da conversação natural. Isto é o mínimo que nós podemos fazer*³.

A História Oral também se diferencia no que se refere ao uso que é feito das entrevistas (criação dos arquivos para que se viabilize e democratize o resultado das mesmas) e à possibilidade que ela concretiza aos entrevistados para incorporar seus testemunhos à história científica, transformando suas memórias, através da análise e interpretação dos relatos orais, em história do

³ Tradução minha de *We can make almost no progress without data in the form of a close transcript of audio-recorded natural conversation. This is the least we can get away with.*

tempo presente. Segundo Corrêa (1996), a entrevista (e principalmente sua transcrição) recebe o tratamento e o estatuto de documento histórico. Ela é elevada a um nível de reconhecimento e a um *status* diferentes e passa a ser considerada como um documento que pode e deve ser consultado tanto pela comunidade que o gerou quanto por outros estudiosos do assunto⁴, contribuindo, desse modo, à democratização do acesso aos resultados das pesquisas. Tourtier-Bonazzi (1996) explica o modo como esse trabalho se processa:

Compete ao arquivista recompilar doações ou depósitos de fontes escritas, classificá-las e abri-las para consulta. A salvaguarda do escrito continua sendo seu primeiro dever.

O arquivista tem a responsabilidade de conservar documentos que sejam úteis à história, tentando imaginar como eles servirão aos pesquisadores; (...) Resta colocar à disposição do público o material compilado (...) e conservá-lo adequadamente (...). Deve-se entender por público não só os historiadores cujas pesquisas devemos orientar e alimentar, mas também, cada vez mais, uma grande variedade de pessoas atraídas pela cultura (pp. 243-244).

Assim, o pesquisador que se vale do método da HO realiza a inserção no meio acadêmico-científico das comunidades com as quais trabalhou e que estavam anteriormente isoladas no âmbito da história oficial.

Outro fator relevante, característico da HO, é a relação que se estabelece entre pesquisador-pesquisado, devendo esta ser pautada por uma colaboração mútua na qual uma parceria de trabalho é construída, criando-se uma cumplicidade entre as partes:

Cumplicidade aqui significa o reconhecimento do "território" do outro, sua "verdade de vida", o que não é uma postura neutra, cientificamente "objetiva", que garante a ética profissional do pesquisador-entrevistador. Em outras palavras, o seu saber é um reconhecimento de aproximação-

⁴ Sobre as questões éticas que envolvem esse tipo de abordagem e de procedimento ver texto de GUEDES-PINTO & PARK "Ética e História Oral" apresentado em março de 1998 em São Paulo, USP, no Seminário "A História Oral No Sudeste: Avaliação e Perspectivas" (mimeo).

ajuda que permite a cada um se constituir no seu lugar e, mais uma vez, de fazer história, de fazer um acontecimento (Le Ven et alii, 1997: 219).

Portelli (1997a) chama a atenção para o fato desta relação de cumplicidade ser construída ao longo do processo de conhecimento mútuo que transcorre durante a pesquisa. Em seu estudo sobre a história de alguns trabalhadores militantes comunistas italianos que atuavam em sindicatos entre os anos 30-40, revela como a relação entre pesquisador-pesquisado se constrói gradativamente e como a confiança entre as partes é elaborada em conjunto. Neste aspecto, o autor ressalta uma das especificidades do trabalho com a História Oral: a importância do pesquisador marcar sua posição desde o início, assumindo as demandas do grupo com quem optou por trabalhar. O autor fala de sua experiência:

Parecia que, enquanto eu o estava “estudando”, ele [seu entrevistado] e as suas respostas, ele tinha permanecido estudando-me, e as minhas perguntas, e percebeu de que lado eu me encontrava.

Isto me ensinou que há sempre dois temas para uma situação de campo, e que os papéis do “observado” e do “observador” são mais fluidos do que poderiam aparentar à primeira vista (p. 08).

Do mesmo modo, nos trabalhos de pesquisa em LA que utilizam uma concepção dialógica da linguagem, a situação interativa vivida entre entrevistador-intervistado é considerada fruto de um processo de co-construção. O diálogo se constrói pautado no pressuposto da interlocução entre ambos. Com relação à elaboração e aos efeitos de sentidos dos textos resultantes de cada entrevista, a perspectiva da lingüística textual permite alcançar uma coerência no que é transcrito ao tomar como premissa básica o contexto da produção oral ou escrita e as intenções dos interlocutores. Conforme Koch & Travaglia (1998),

os que interagem numa situação comunicativa sempre se tomam como mutuamente cooperativos, isto é, como querendo consumir uma intenção comunicativa, por isso o receptor (interpretador) fará todo o possível para estabelecer

um sentido para a seqüência que recebe, por mais absurda, incoerente, sem sentido que ela possa parecer: ele irá construir as relações que não figuram explicitamente no texto, usando para isso todos os recursos à sua disposição; buscará no contexto, uma situação em que a seqüência dada como incoerente faça sentido e se torne coerente, constituindo um texto (p. 49).

Percebe-se assim que tanto a HO como a LA possuem posturas que se complementam no que se refere ao trabalho construído junto aos sujeitos pesquisados. Essa complementaridade entre essas duas áreas de investigação se torna visível quando notamos que a HO se preocupa em criar e disponibilizar os documentos registrados nos arquivos, enquanto que a LA se volta justamente aos discursos constituídos em tais documentos.

A forma como a entrevista é tratada e analisada também possui especificidade na HO. O trabalho de transcrição e de elaboração do texto escrito é concebido como uma construção coletiva em que pesquisador e pesquisado são considerados co-autores. O documento gerado através da orientação da metodologia da HO é escrito, muitas vezes, a quatro mãos, como observa Silva, C. (1996):

Durante a fase de textualização ocorre a passagem do depoimento oral ao texto escrito. O trabalho com a palavra representa a fabricação de um documento vertido do oral para o grafado. Nesse momento, o entendimento das pessoas envolvidas na entrevista - pesquisador e colaborador - vai atuar no resultado do texto final, como uma obra que realizam juntos (p. 114).

Quanto à fase da textualização do depoimento escrito, destacada no trecho acima, nas pesquisas desenvolvidas em LA também se tem como objetivo examinar a relação entre as formas de textualização e os sentidos atribuídos pela transcrição, o que corresponde à elaboração do discurso. A macropragmática, defendida por Mey (1993), por ter como parâmetro conceitual que o comportamento lingüístico é constitutivo do comportamento social, acredita que as

falas dos sujeitos sociais definem-se como discursos, pois nelas estão expressas também as condições concretas de sua produção:

*A seção precedente enfatizou a importância do contexto social no uso da linguagem. Tal contexto naturalmente pressupõe a existência de uma sociedade particular, com seus valores implícitos e explícitos, normas, regras e leis, e com suas condições particulares de vida: econômica, social, política e cultural. Todos esses fatores são frequentemente referidos por expressões metafóricas: a “trama da sociedade”. Para chamar atenção para o fato de que esta “trama”, como o elemento de suporte para todas as estruturas sociais e o contexto necessariamente para toda atividade humana, opera, e se torna visível através do nosso uso de linguagem, nós escolhemos empregar o termo **discurso**⁵ (grifo do autor - pp. 186-187).*

Pode-se verificar que a constituição do discurso, segundo a macropragmática, reflete a condição constitutiva do mesmo, ao incorporar nele os contextos sociais, interacionais, etc., de sua produção.

A HO parte também do pressuposto assumido pelos estudos da linguagem de que a subjetividade está constantemente presente nas narrativas dos entrevistados, sendo ela, então, constitutiva dos sentidos do texto produzido. Ao optar por este tipo de abordagem, tomo a entrevista como um momento de cruzamento de múltiplas manifestações por parte do entrevistado e também do pesquisador, sendo necessário a este último estar atento e utilizar sua sensibilidade para conseguir captar e interpretar a gama de significados nela contidos.

Essas preocupações com a questão da subjetividade presente nas falas dos entrevistados são tomadas pelos estudos da linguagem, que têm instrumentos

⁵ Tradução minha de *The preceding section emphasized the importance of the social context of language use. Such a context naturally presupposes the existence of a particular society, with its implicit and explicit values, norms, rules and laws, and with all its particular conditions of life: economic, social, political and cultural. All these factors together are often referred to by a metaphorical expression: the “fabric of society”. To call attention to the fact that this “fabric”, as the* (continua na próxima página)

para prever isso, quando procuram uma coerência textual para fazer análise dos discursos⁶. Os lingüistas aplicados têm consciência do fato de que se restringirem a análise de uma narrativa a sua superfície textual, dificilmente conseguirão atingir sua coerência, pois ela se sustenta também nos elementos que estão fora do texto, como a linguagem não-verbal dos interlocutores, a situação da interação, o ambiente físico etc.. Daí a importância da análise da materialidade lingüística e não apenas do conteúdo por ela veiculado. Stubbs (1989) explicita este ponto:

Em outras palavras, se nós começamos a olhar para o uso cotidiano da linguagem, nós parecemos estar envolvidos por lógicas diferentes, e o que é mal-formado de um ponto de vista lógico, pode muito bem ser normal numa conversação, na mitologia ou na ficção científica, os quais implicam universos diferentes de crenças e diferentes conjecturas de fundo⁷ (p. 03).

Mais uma vez podem-se observar conexões entre a HO e as produções científicas em LA com relação às maneiras de proceder com a pesquisa e de considerar os resultados obtidos. Conforme Signorini (1998b), a condição da LA como “zona de interface” parece favorecer que ocorram estudos transdisciplinares em seu campo de atuação:

A principal vantagem dessa condição [de interface] é justamente a inevitável exposição à multiplicidade de paradigmas que constituem o universo científico contemporâneo, favorecendo uma participação mais significativa da LA nesse universo e, no âmbito específico da disciplina, favorecendo o surgimento de novas conexões, com destaque para as conexões que se dão transversalmente à ordem disciplinar instituída (p. 108).

*supporting element for all societal structures and necessary context for all human activity, operates, and becomes visible, through our use of language, we choose to employ the term **discourse**.*

⁶ O termo “análise dos discursos” doravante será utilizado para referir-se no contexto da pragmática, não tendo qualquer relação com a análise do discurso de linha francesa.

⁷ Tradução minha de *In other words, if we start looking at the everyday use of language, we seem to be involved in different logics, and what is ill-formed from a logical point of view, may be quite normal in conversation, myth or science fiction, which imply different universes of beliefs and different background assumptions.*

Na HO existem várias formas de se trabalhar com as fontes orais, cada qual possuindo objetivos diferentes e respondendo a demandas distintas. Voldman (1996) esclarece a respeito da necessidade de definição sobre os procedimentos empregados em HO, e também destaca o fato de a crítica ao documento estar incorporada ao processo de elaboração do mesmo:

Mas a semelhança de preocupações e de métodos não pode levar-nos a confundir relatos de vida, entrevistas intermitentes e depoimentos, que divergem tanto na forma como na finalidade.(...) o testemunho oral será um elemento no qual se apóia a escrita da história e que, como tal, está sujeito a verificação. Mas com uma particularidade no caso, mais corrente hoje em dia, em que o próprio historiador controla essa coleta: ele é quem convoca, ele é quem exige juramento, ele é quem julga. Devemos portanto encarar esse recurso como uma tentativa lógica de invenção da fonte que conduz o historiador aos documentos mais adequados à sua pesquisa (pp. 255-256).

Nesta pesquisa, as entrevistas desempenharam um papel crucial para que ocorresse um mergulho (conforme Certeau (1994) propõe aos pesquisadores que desejam estudar as práticas socioculturais) no cotidiano do passado e do presente das professoras. Elas tiveram como objetivo reconstituir as histórias de vida das professoras com relação às suas práticas de leitura. Na perspectiva de trabalho da HO, enquadram-se na forma de *depoimentos orais*, pelo fato de focalizarem a rememoração da vida dos sujeitos pesquisados com relação a um tema mais direcionado e restrito (a leitura), sugerido e dirigido por mim⁸. Queiroz (1991) explica de forma mais específica o que constitui um depoimento:

*Ao colher um **depoimento** o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da “vida” de seu informante só*

⁸ Mais à frente será abordado o roteiro seguido nas entrevistas e a forma como elas aconteceram.

lhes interessam os acontecimentos que venham inserir-se diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada por este critério (grifo meu - p. 07).

Assim, segundo os procedimentos metodológicos da HO, as histórias de leitura das professoras-alfabetizadoras foram trabalhadas sob a ótica de depoimentos orais.

3-3- O papel da memória nas narrativas

De acordo com Pollak (1992) e Bosi (1995), as memórias lembradas vêm carregadas tanto da marca da história pessoal de cada entrevistado como também trazem em seu bojo as marcas dos contextos sócio-culturais por ele vivenciados. Assim, a história, com as facetas, pessoal e social, de cada professora entrevistada, foi construída entremeando-as, de modo que os depoimentos orais (as narrativas) de vida sobre suas práticas de leitura relacionavam-se fortemente às histórias de vida pessoal e social, isto é, às memórias das entrevistadas. Neste ponto pude identificar o que Lucena (1997: 225) explicita a respeito dos estudos que optam por reconstituir histórias de vida: *as histórias de vida são expressão da identidade social do informante*. Porém, ao mesmo tempo que possuem em seu interior aspectos que refletem o plano coletivo, não perdem, de modo algum, seu caráter singular.

Neste sentido, Portelli (1997b) enfatiza que trabalhar com memória significa trabalhar com algo que está em processo e com um processo que é singular. Ou seja, as histórias relatadas, mesmo que parecidas, possuem suas particularidades, sua própria identidade. Neste sentido, cada narrativa é única e deve ser tratada como tal:

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta

apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são - assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes - exatamente iguais (p. 16).

Tomando esta perspectiva como base, tive como objetivo dar visibilidade às histórias singulares de leitura que foram sendo tecidas na narração sobre a cotidianidade vivida pelas professoras no seu tempo passado e presente.

Este estudo também buscou dar lugar ao que Pollak (1989) denominou de *memórias subterrâneas*, isto é, as memórias que estão guardadas de modo muito profundo na mente, ou mesmo inconscientemente, e que podem vir a aflorar, sendo recuperadas aos poucos, quando motivadas por razões do tempo presente. Analogamente, procurei construir e dar visibilidade às memórias de leitura das professoras, apontadas como não-leitoras, procurando mostrar que são capazes de desenvolver estratégias não só para ler, como também para incorporar o resultado das leituras ao seu exercício profissional⁹.

Segundo Montenegro (1997), quando se trabalha com processos de rememoração e é proposto à pessoa entrevistada vivenciar a experiência de retorno ao passado, ela o faz através das percepções e influências que as experiências mais recentes lhe proporcionaram, possibilitando para ela, então, a construção da compreensão dos próprios processos de constituição de sua história de vida ou até mesmo das identidades pessoal e profissional. Assim, rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos exatamente tal como se sucederam, mas reconstituí-los através da nossa vivência atual. Diz o autor:

⁹ No capítulo cinco serão enfocadas as estratégias e táticas utilizadas pelas professoras para se constituírem leitoras.

Este movimento permanente de re-significação da memória a partir das experiências do presente, associado a todo o conjunto de processos de fundação de outras memórias definem um vasto espectro de possibilidades de relações com o passado. Uma dimensão imperiosa desta relação é que a memória ao estar submetida a este refazer constante, não estabelece uma relação unívoca e preponderante na determinação de “olhar” para o presente e o futuro (p. 200).

Bosi (1995), no campo de estudo da Psicologia Social, discute com mais detalhes a questão do papel da memória na vida presente das pessoas, principalmente para os idosos. A memória, segundo ela, nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre uma reconstituição deste, tendo em vista o tempo atual. Assim, a memória pode projetar o presente, alterando-o. A autora afirma, com relação à importância do processo de rememoração para os velhos, que *a memória não é sonho, é trabalho* (p. 55).

Com relação a “este refazer constante” da memória destacado por Montenegro (1997), Certeau (1994) também traz algumas contribuições. Ele destaca a questão da memória produzir efeitos/acontecimentos a partir de sua mobilização quando provocada por determinadas situações. Neste aspecto, o autor salienta o papel da memória como agente de mudanças, como produtora de rupturas no presente, tal como, em princípio, a linguagem. Daí sua importância nesta pesquisa, que propõe às professoras a rememoração de suas histórias de leitura, buscando com isso, além da compreensão de suas práticas de leitura, possibilitar que reflitam sobre si mesmas enquanto sujeitos sociais e profissionais, proporcionando, inclusive, re-dimensionamentos de suas trajetórias de vida profissional. Em suas palavras:

Sob sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece - uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro.

*Como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio. (...) Sua mobilização é indissociável de **uma alteração**. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada - deslocável, móvel, sem lugar fixo (grifos do autor - Certeau, 1994: 162).*

Os trabalhos de Souza & Kramer (1996) com as histórias de vida dos professores da rede de ensino do Rio de Janeiro demonstram esse caráter de crescimento da auto-confiança do pesquisado durante o processo de pesquisa:

*a entrevista é feita nesse espaço ambivalente, onde o professor tem de redescobrir seu desejo de falar. É necessário, através do diálogo, saber recuperar a trajetória do sujeito e, ao mesmo tempo, inserir e abrir um **novo espaço** ou um **espaço para o novo** na própria história de cada um (grifos das autoras - p. 149).*

Neste trabalho, pude notar que trabalhar em parceria com a professora-alfabetizadora, realizando a rememoração de sua trajetória enquanto leitora pode funcionar, e muitas vezes funciona (quando a relação pesquisador-pesquisado se dá com qualidade), como um exercício frutífero de construção de sua identidade tanto pessoal como social e profissional.

A narração (e seu respectivo registro) foi a forma pela qual as professoras puderam dar concretude e visibilidade às suas memórias de leitura. O narrar, para elas, possibilitava esse relembrar, rememorar. Thomsom, A. (1997) focaliza a questão da narração quando esta se refere ao ato de recordar, e enfatiza como o processo de narrar conduz o entrevistado a reflexões sobre si mesmo, sua identidade e suas trajetórias percorridas na história.

A narrativa constituiu-se, assim, como um instrumento de resistência, do ponto de vista do entrevistado, que pôde trazer possibilidades de um pensar sobre suas ações, inclusive de encontrar respostas para suas inquietações, abrindo-lhe novas perspectivas, desvendando formas de resistir, conforme Meneses (1999) afirma:

a memória não é apenas constatação do passado ou advertência; ela tem um vetor necessariamente projetivo. A elaboração da memória se dá no presente e vem responder as demandas do presente. Lembrar é resistir (p.05).

Um outro aspecto a ser ressaltado ao se trabalhar com memória é que deve-se ficar atento às variadas formas de manifestação das lembranças, que podem utilizar maneiras particulares de linguagem para transmitir suas respectivas mensagens. Segundo os estudos de Bosi (1995) a linguagem torna-se um dos elementos catalisadores mais importantes do processo de rememoração. Souza, S. (1996) também destaca a importância da linguagem, preocupando-se em ampliar o sentido desta, com o objetivo de construir um olhar ético para o cotidiano:

Em um momento histórico em que a linguagem verbal é inteiramente esterilizada e tecnocrática, a linguagem das coisas e dos comportamentos assume uma importância decisiva na plena expressão da realidade (p. 68).

Certeau (1994), por seu lado, enfatiza que a narração (do relato, do discurso) exerce o papel de estruturar a realidade, pois através das seqüências narrativas, do contar suas histórias, o narrador tem a possibilidade de manifestar verbalmente seu mundo, corporificando-o e materializando-o. A narração põe em ação as práticas sócio-culturais daquele que tem a palavra e, dessa forma, ela se realiza também por meio de suas táticas e estratégias de atuar no mundo em que vive. Eis uma arte-de-dizer:

*O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de **se exercer** mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma **arte** do dizer. (...) Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao **estilo** das táticas (...) esta arte de dizer que é uma arte de pensar e fazer (grifos do autor - p. 154).*

Além disso, no âmbito da linguagem, a Teoria do Texto ou Lingüística do Texto, quando se propõe a analisar um texto, tem como premissa básica que o seu enunciador sempre procura construir um todo coerente e que faça sentido ao outro, utilizando-se de mecanismos variados para efetivar a comunicação com seu interlocutor:

... uma Teoria do Texto ou Lingüística do Texto, que é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é predizer a boa ou má-formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.

Tais processos e mecanismos (...) sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, sócio-culturais, pragmáticas e lingüísticas. Por isso, o estudo da produção, compreensão e coerência textuais tornou-se um campo inter e pluridisciplinar (grifos dos autores - Koch & Travaglia, 1998: 58).

Acredito que, neste trabalho de pesquisa, as professoras puderam tecer suas histórias, escolhendo os fios que desejavam. Assim, atuaram sobre seus mundos, reais e fictícios, realizando alterações nos possíveis que vislumbravam.

3-4- Caracterização geral do grupo pesquisado

O grupo pesquisado constitui-se por um total de dez professoras-alfabetizadoras da rede de ensino pública do município de Campinas, Estado de São Paulo.

Para alcançar este número de professoras tive como preocupação pautar-me por dois critérios básicos, os quais comentarei a seguir.

O primeiro deles refere-se à “receptividade” encontrada nas professoras para participarem do estudo. Acreditava que, para que a pesquisa registrasse as

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

memórias de leituras das professoras e para que eu fosse recebida por elas de maneira que fosse possível mergulhar em seus cotidianos, era fundamental que se engajassem voluntariamente na proposta.

Assim, a disponibilidade voluntária, isto é, a receptividade, teve um caráter decisivo para a constituição do grupo pesquisado. Isso porque de nada adiantaria conseguir um número abundante de professoras se essas não demonstrassem interesse e motivação pelo trabalho, pois o que tem valor neste tipo de pesquisa é a profundidade e compreensão construída durante o processo de sua elaboração e não apenas as questões numéricas¹⁰. Quanto a este aspecto, Kramer & Souza (1996) trazem esclarecimentos:

o importante não está em definir exatamente quantas pessoas devem ser entrevistadas, mas trata-se de construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual possamos expandir a compreensão do fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida (p. 154).

O segundo critério seguido refere-se à representatividade do grupo de professoras. Tomei como base as orientações de Queiroz (1991) para chegar à conclusão de que tinha alcançado um número de professoras suficiente que correspondesse às diretrizes da pesquisa:

A escolha de informantes, num projeto de pesquisa, raramente é deixada ao acaso; eles representam sempre uma coletividade, e as coletividades são sempre internamente diferenciadas, estruturadas segundo a idade, o sexo, a instrução, a profissão, etc. (...) Nenhum grupo ou parcela de grupo ou coletividade forma um todo monolítico.

¹⁰ Não desprezo a questão numérica (pois ela tem seu devido valor), mas quero enfatizar que, neste tipo de pesquisa de linha qualitativa, garantir “números” não significa garantir qualidade. Como estou me pautando nas exigências da etnografia e da HO, devo responder às suas demandas. Sobre esta discussão, ver HAMMERSLEY (1993) e SILVA, S. (1996).

Admitir a importância de tais diferenciações equivale a afirmar que provavelmente elas influem tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo das informações veiculadas (pp. 105-106).

Procurei, então, atingir um leque amplo e diverso de professoras no grupo pesquisado. Através das entrevistas fui construindo, pouco a pouco, um quadro descritivo que contivesse informações sobre o perfil socioeconômico, faixa etária e nível de escolaridade.

Além de me orientar por estes dois critérios básicos, escolhi o procedimento de seguir os caminhos informais para contatar as professoras. Ou seja, evitei as tentativas de chegar às escolas através da direção, pois certamente o caráter voluntário, necessário para o engajamento ao projeto, já estaria correndo risco de não ser autêntico por causa da hierarquia da instituição escolar. Qualquer intervenção direta vinda da direção ou da coordenação das escolas fragilizaria a proposta¹¹.

Optei por aproximar-me das professoras através da ampla rede de relacionamentos afetivos e profissionais que possuo com pessoas ligadas à rede pública de ensino de Campinas. Em geral, fui apresentada às professoras por meio de recomendações e/ou apresentações de amigas professoras ou de ex-alunas do curso de Pedagogia.

Minha frequência ao espaço escolar ocorreu menos por meu interesse do que pela preferência generalizada das professoras de que as entrevistas acontecessem nos seus locais de trabalho. Elas alegavam, para isso, a comodidade que significava não ter que se deslocar para outro lugar ou ter de receber-me em suas casas¹². Um outro recurso que usei para conseguir novos contatos para o grupo pesquisado foi seguir as sugestões de outros nomes indicados por aquelas que já estavam inseridas no processo de realização das

¹¹ Em função da baixa auto-estima e da imagem negativa que atingem as professoras (questão abordada no capítulo dois), o caráter voluntário para a participação na pesquisa foi crucial.

¹² Algumas entrevistas ocorreram nas casas das professoras ou em outro lugar que não a escola onde trabalham. Este ponto será enfocado adiante.

entrevistas, e que se identificavam com as intenções do projeto, oferecendo-se para indicar colegas que elas acreditavam que iriam prontamente colaborar. Assim, uma rede de ligações foi ampliada durante o transcorrer das idas a campo.

Concluídos os esclarecimentos acima, pretendo, agora, caracterizar o grupo pesquisado, nos seus mais variados aspectos, a fim de retratar quem são as professoras-alfabetizadoras com as quais me envolvi e quais são suas situações de vida hoje.¹³ É importante destacar que essas informações foram colhidas informalmente durante o processo de pesquisa de campo, através do contato freqüente que vivenciei com elas. São originárias das anotações do diário de campo, das entrevistas realizadas e da utilização do recurso da observação participante na convivência com as professoras.

Primeiramente, quanto à faixa etária, houve um predomínio de professoras com as idades entre 31 e 40 anos. Em geral, foram as que mais facilmente encontravam-se disponíveis e com poucas barreiras para participar do projeto¹⁴. Por outro lado, como pode ser notado na Tabela 1, tive acesso a professoras de faixas etárias variadas, estabelecendo contatos tanto com professoras mais novas, que possuíam pouco tempo na rede de ensino, quanto com outras que já tinham se aposentado pela rede estadual e reingressaram na rede municipal.

¹³ Tomei como referência o ano de 1998 (segundo ano da pesquisa de campo) para poder situar a faixa etária, escolaridade e estado civil. Uma professora se casou durante o processo da pesquisa, e três delas estavam se preparando para o vestibular, o que significa que no último ano da pesquisa o nível de escolaridade ou estado civil pode ter-se alterado. Desse modo, mostrou-se necessário eleger uma data de base para lançar as informações sobre seus perfis.

¹⁴ Pelo que pude observar nos diversos contatos que tive nas escolas, a maioria das professoras-alfabetizadoras situa-se nesta faixa etária.

Tabela 1 - Faixa-etária

IDADE	ATÉ 30 ANOS	31-35 ANOS	36-40 ANOS	41-45 ANOS	ACIMA DE 45 ANOS	TOTAL
Número de professoras	1	4	3	1	1	10

Quanto ao estado civil, 2/3 das professoras eram casadas e 1/3, solteiras. Das casadas, todas tinham filhos, variando de um a três.

Com relação ao nível de escolaridade, também deparei-me com uma realidade diversificada. A formação mínima que as professoras tinham concluído era o Magistério em nível médio¹⁵. Uma delas estava cursando faculdade no período noturno e várias já tinham formação superior, ocorrendo casos de mais de um curso concluído. Há um caso extremo em que uma professora possuía três graduações. A Tabela 2 traz uma visão geral quanto à esta questão:

Tabela 2 - Nível de Escolaridade

ESCOLARIDADE	MAGISTÉRIO (NÍVEL MÉDIO)	CURSO SUPERIOR COMPLETO	CURSO SUPERIOR EM ANDAMENTO	TOTAL
Número de professoras	5	4	1	10

No caso das professoras que possuíam (ou estavam cursando) formação universitária, os cursos feitos distribuem-se entre os de Pedagogia, Letras,

¹⁵ Que corresponde ao antigo 2º grau profissionalizante ou à antiga Escola Normal.

Ciências Sociais, Estudos Sociais e Jornalismo. Dentre as universidades formadoras, encontram-se, na sua maioria, a Puccamp, a Unicamp e a Unimep. Há dois casos de formação oriunda de faculdades de pouco renome, do tipo “fácil”, de “fim de semana”, como elas mesmas qualificam. Outro aspecto relevante a ser observado é que das cinco professoras que não possuem formação universitária, três estavam se preparando para o vestibular. Uma delas cursa, como aluna regular, o mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp. Desse modo, fica evidenciado o amplo leque referente à formação acadêmica das professoras pesquisadas.

Acredito que outra informação relevante refere-se às suas origens e situação socioeconômica. Do total das professoras, a grande maioria é natural do Estado de São Paulo, sendo apenas uma proveniente de outro Estado, neste caso, do Espírito Santo. Dessas, a maior parte é paulista, sendo quase a metade formada por campineiras. Esses dados são significativos pois, como o grupo pesquisado é formado pelas professoras-alfabetizadoras da rede de ensino pública de Campinas, verifica-se que a grande maioria delas é proveniente do Estado de São Paulo e uma parte grande nasceu na própria cidade.

Considerando o total do grupo das professoras, quase $2/3$ moram em bairros periféricos, pouco valorizados econômica e urbanisticamente. São distantes do centro da cidade, constituídos nos tempos mais recentes em função do processo de crescimento urbano acentuado que Campinas tem vivido. E pouco mais de $1/3$ mora em bairros mais próximos do centro, localizados perto de áreas de lazer freqüentadas pela elite da cidade. Nessas, a arquitetura e o desenho urbanístico são mais modernos e planejados e as áreas para o comércio são mais nobres e valorizadas.

Com relação às escolas onde as professoras trabalham, os dados coincidem, na sua grande maioria, com os da sua situação de moradia. Nota-se uma correspondência quase direta. Das professoras que moram nos bairros melhor localizados, $3/4$ também trabalham em escolas localizadas em regiões onde a elite campineira circula, sendo áreas valorizadas da cidade, e o restante trabalha em escolas da periferia, em bairros bastante distantes do centro. Porém,

entre as professoras que residem nos bairros periféricos, a totalidade delas trabalha em escolas pertencentes também à periferia campineira, isto é, atuam em escolas cujos bairros foram recentemente formados, possuindo poucas áreas de lazer e de entretenimento cultural.

A respeito do nível de escolaridade nas famílias de origem das professoras, chamou-me atenção o fato de praticamente 1/3 do grupo possuir pai e/ou mãe analfabetos (ou que eram analfabetos e depois fizeram o Mobral). Esse dado é importante para dar uma idéia geral do significado, como se verá adiante, para alguns grupos familiares, do fato da filha ter conseguido formar-se professora.

Para concluir essa caracterização geral, uma última informação (relacionada aos índices de letramento entre as famílias das professoras) para este quadro descritivo: do total do grupo, 1/5 das professoras-alfabetizadoras veio da zona rural, isto é, nasceram e moraram, um certo período de suas vidas, em sítio ou fazenda. Essas professoras são originárias das famílias em que os pais não possuíam escolarização, sendo elas constituintes da primeira geração da família a cursar a escola formal.

3-5- Apresentação das professoras

Após traçado o panorama sócio-cultural da população enfocada, farei uma breve apresentação de cada uma das professoras para que seja possível um conhecimento maior sobre as particularidades e especificidades de suas histórias de vida.

Também destacarei alguns dados relacionados aos eventos de letramento vivenciados pelas famílias, que podem dar uma noção da vivência com a escrita em suas respectivas histórias.

É importante ressaltar que todas possuíam vasta experiência em lecionar desde a primeira até a quarta séries do ensino fundamental. Das dez professoras, três não lecionavam para estas séries, estando uma delas atuando como

orientadora pedagógica de uma determinada escola, outra trabalhando no berçário de uma creche, e uma terceira ocupava o cargo de coordenadora pedagógica.

Marina¹⁶ tem¹⁷ 32 anos, é solteira, mora com a mãe, trabalha de manhã em uma escola estadual da periferia de Campinas, e à tarde em um estabelecimento comercial da família, um mercado. Formou-se no curso de Magistério. Começou a cursar Pedagogia, mas logo desistiu. Mais tarde, prestou vestibular para a faculdade de Direito (da PUC de Campinas), porém não conseguiu passar, sendo aprovada apenas para o curso de Letras, sua segunda opção, o qual não tinha interesse em cursar. Quando criança, morava em um sítio junto com a família, no interior de São Paulo, próximo a Presidente Bernardes. Nasceu em casa, com a ajuda de uma parteira. Estudou, no início, em escola rural, em classe multi-seriada. Seus pais não possuíam escolarização. Sua mãe era analfabeta, tendo cursado o Mobral por algum tempo, depois de adulta. Seu pai aprendeu a ler informalmente, com auxílio de amigos. Marina gosta muito de teatro. Desde 1993 faz curso de teatro no Sesi e foi responsável pela participação de sua escola no I Festival de Teatro ocorrido em Campinas em 1998. Fiz duas entrevistas com ela.

Solange tem 35 anos, é casada e tem dois filhos. É natural de Campinas. Formou-se no Magistério e em 1996 cursou o primeiro ano de Letras (noturno) da PUC, mas desistiu em função de, na época, fazer dupla jornada de trabalho e financeiramente estar com poucos recursos. No ano de 1997 seu marido ficou por um período desempregado. Morava em um bairro distante da escola em que trabalha e em 1998 mudou-se para o mesmo bairro em que fica a escola. Ele é bem localizado na cidade, sendo habitado pela classe média ou média-alta de Campinas. Atualmente está estudando para o vestibular de Pedagogia da Unicamp. Conta que na casa de seus pais sempre se teve livros, sendo que sua mãe já escreveu um livro registrando a história da família. Seus pais sempre trabalharam fora. Fiz duas entrevistas com ela.

¹⁶ Os nomes são fictícios, tendo sido feito um acordo com as professoras de que suas identidades seriam mantidas em sigilo.

¹⁷ Apresentamos a professora no tempo verbal do presente a fim de favorecer uma proximidade e contemporaneidade maior com suas histórias.

Simone tem 47 anos, é casada e tem três filhos adolescentes, sendo que o mais velho já está na faculdade, cursando odontologia na PUC. É formada em três cursos superiores: Ciências Sociais (IFCH-UNICAMP), Estudos Sociais (PUC de Campinas) e Pedagogia (feita em Itu). Simone ingressou na carreira docente como professora da rede estadual, assumindo mais tarde cargos administrativos, tendo se aposentado como diretora de escola. Atualmente é professora das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da periferia de Campinas. Mora em um bairro de classe média-alta, com boa localização na cidade. É paulista, nascida em um município muito pequeno, próximo da região de São Roque. Segundo ela, sua família tem uma origem humilde, apesar de reconhecer que, para a época, seu pai conseguiu destacar-se nos estudos, formando-se no colégio técnico em contabilidade. Sua mãe era filha de fazendeiros italianos, que tinham algumas posses (conforme ela relata), mas só estudou até a 3ª série primária da escola rural, seguindo a tradição de seu tempo. Simone mudou muitas vezes de cidade em função da profissão de seu pai, que era funcionário público, chefe de estação da ferrovia estadual.

Amanda tem 34 anos, é solteira¹⁸, mora com a família. Formou-se em Letras pela PUC de Campinas e cursou o Magistério no segundo grau. Enquanto cursou a faculdade, trabalhou como escriturária no Hospital das Clínicas da Unicamp. Trabalha em uma escola da rede estadual de Campinas, em um bairro bem localizado. Morava em um outro bairro, também bem localizado, de classe média, não muito distante de onde trabalha, junto com os pais. É natural de Campinas. Porém, no ano de 1998 seu pai perdeu o emprego e sua mãe precisou trabalhar fora. A família fez diversas dívidas, que foram pagas através da venda da casa onde moravam. Tiveram que mudar para um bairro periférico, distante da cidade. Com ela, fiz duas entrevistas.

Sofia tem 40 anos, é casada e tem dois filhos. Mora em um bairro da periferia de Campinas, bem distante do centro da cidade. É estagiária em uma escola estadual, também situada em outro bairro periférico. Substituí as

¹⁸ Casou-se no decorrer da pesquisa de campo.

professoras de todas as séries iniciais do ensino fundamental¹⁹. Têm experiência de lecionar desde a 1ª à 4ª séries. É natural de Campinas. Sua mãe é aposentada, tendo-se formado em Técnica em Química depois de ter criado os filhos. Seu pai é até hoje analfabeto. Sofia foi alfabetizada pela mãe, antes de entrar na escola. Formou-se no curso Magistério.

Manuela tem 42 anos, é solteira. É natural da região da zona rural de Jaú, São Paulo. Sua família morava em uma fazenda. Seus pais não freqüentaram a escola. Seu pai aprendeu a ler de maneira informal e sua mãe é analfabeta até hoje. Estudava em escola rural. De seus oito irmãos, Manuela foi a única que passou da 4ª série do ensino fundamental. Formou-se no Magistério. Já deu aula de 1ª à 4ª séries. Atualmente é coordenadora pedagógica de uma escola estadual da periferia de Campinas²⁰. Também mora na região periférica da cidade. A mãe mora junto com ela. Em 1998 freqüentou o cursinho pré-vestibular para tentar entrar no curso de Pedagogia da Unicamp, mas não conseguiu aprovação.

Fernanda tem 29 anos, é casada e tem três filhas. É natural de Campinas. Formou-se no curso de Magistério. Dobra jornada: de manhã trabalha em uma escola municipal na periferia de Campinas (como professora-substituta) e à tarde trabalha em uma escola estadual (onde é efetiva), também em um bairro periférico. Com as reformas da prefeitura de Campinas em 1998, Fernanda perdeu o emprego na escola municipal. Seu pai é aposentado. Trabalhava como inspetor de qualidade na Pirelli e sua mãe era dona de casa, mas sempre vendia bolos e salgadinhos, além de vender produtos de beleza da Avon. Sua família sempre foi bastante religiosa, e essa característica familiar marca fortemente sua vida até hoje.

Laura tem 37 anos, é casada e tem uma filha. É natural de Indaiatuba, mas morou também em Itupeva e São Roque. Formou-se no curso de Magistério e em

¹⁹ No ano de 1999 estava trabalhando como agente de saúde da prefeitura de Campinas e freqüentando o cursinho pré-vestibular para estudar Biologia.

²⁰ No ano de 1999 teve de retornar à sala de aula, pois o número de salas diminuiu e, assim, não poderia mais assumir a função de coordenadora. Com isso, sua situação financeira piorou, obrigando-a a mudar-se de casa.

Pedagogia pela PUC de Campinas. Já frequentou cursos da Faculdade de Educação da Unicamp e hoje segue um curso de especialização, na PUC, às sextas e sábados, de Psicopedagogia. Iniciou sua carreira no magistério trabalhando na FUMEC e hoje está afastada. Já lecionou nas séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente trabalha em berçário na rede municipal de Campinas. Mora em um condomínio de casas em um bairro periférico de classe média do município. Antes de entrar na escola, foi alfabetizada por sua mãe, que cursou até a 4ª série primária. Seu pai trabalhava em escritório, tendo morrido ainda jovem. Sua família é de origem simples. Para conseguir acompanhar a escola, ter acesso a livros e frequentar a faculdade, teve que fazer sacrifícios, como pedir dinheiro emprestado e morar de favor na casa de parentes. Permitiu que a entrevista fosse realizada em sua casa.

Regina tem 31 anos, é casada e tem um filho. Mora em um bairro da periferia de Campinas. Leciona à tarde em uma escola estadual e pela manhã em uma escola municipal. Sempre dobrou sua jornada de trabalho. Porém, no final do ano 1998, ficou sem o emprego da escola do Município em função de demissões na Prefeitura²¹. Seu marido está desempregado há dois anos. Cursa à noite o primeiro ano da faculdade de Jornalismo na UNIMEP, em Piracicaba (estava preocupada se poderia continuar a estudar, pois começou a contrair dívidas com a universidade)²². É natural de Vitória, Espírito Santo. Sua mãe sempre trabalhou fora para conseguir sustentá-la, pois seu pai abandonou a família quando ela tinha um ano e meio. Foi criada praticamente pela avó, analfabeta, que depois dos 60 anos passou a frequentar o Mobral. A religião sempre teve um papel muito importante em sua vida. Faz estudos bíblicos todas as noites e frequenta assiduamente sua igreja. Permitiu que a entrevista fosse realizada em sua casa.

Dora tem 36 anos, é casada e tem dois filhos. É natural de Serra Negra, Estado de São Paulo. Formou-se em Letras pela PUC de Campinas e fez

²¹ No ano de 1999, Regina conseguiu voltar a dobrar sua jornada de trabalho: foi chamada pelo concurso do município de Valinhos e está trabalhando em duas escolas dessa cidade.

²² Em 1999 continua cursando o segundo ano de jornalismo na Unimep.

complementação pedagógica em faculdades pequenas do interior do Estado. Atualmente cursa o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Já lecionou para a pré-escola e para as séries iniciais do ensino fundamental. Hoje é Orientadora Pedagógica do município, em uma escola próxima à sua casa²³, em um bairro bem localizado, de classe média-alta de Campinas. Seu pai é advogado e sua mãe é professora de literatura. A entrevista foi realizada em sua casa.

3-6- A dinâmica das Entrevistas

Depois deste breve relato sobre cada professora pesquisada, procurarei descrever os encontros que tive com elas no trabalho de campo. Iniciarei relatando de uma forma mais geral para, gradativamente, ir trazendo informações mais detalhadas.

Com as três primeiras delas, realizei duas entrevistas. Isto aconteceu em decorrência de eu não ter ficado satisfeita com as primeiras entrevistas. Estava difícil conseguir que as professoras falassem das leituras, de suas histórias passadas, já vividas. Elas pouco comentavam. Esforçavam-se para lembrar, mas, em geral, os relatos ficavam muito sucintos. Eu tentava ajudar, dar exemplos de eventos de letramento experienciados por mim e falar um pouco da minha história, tentando com isso, despertar alguma lembrança. Porém, continuei insatisfeita e decidi procurar auxílio. Sentia que era necessário encontrar alguma forma mais eficaz de trazer à tona as lembranças do passado, pois a memória de vida delas deveria ser a grande fonte provedora da pesquisa.

A respeito desta questão, Koch & Travaglia (1998) esclarecem sobre o papel que o contexto físico e circunstancial exerce na situação interativa entre dois interlocutores, como ocorre no caso de uma entrevista:

²³ No ano de 2000, assumiu o cargo de Diretora dessa mesma escola.

O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns com os outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão (p. 70).

Em função de minha inquietação, gerada por essas entrevistas, comecei a desconfiar de que algo relacionado ao contexto geral em que elas aconteciam precisaria ser alterado para favorecer uma melhor interlocução. Neste momento da pesquisa, dirigi-me então ao Centro de Memória da Unicamp (onde já participava de um grupo de estudo) junto às professoras Von Simson e Park, que possuíam experiência de trabalhos com História Oral, particularmente com pesquisas que se pautavam pela memória. A partir de sugestões dadas por elas, acrescentei ao encontro da entrevista com as professoras o recurso das “muletas da memória” que passou a ser parte integrante de todas as demais.

Este recurso auxilia na ativação da memória das pessoas entrevistadas através do uso e manipulação de objetos que possam ser portadores de lembranças e recordações antigas durante os encontros nos quais elas deveriam ser as narradoras de suas histórias de leitura. Para esse fim, comecei a levar junto comigo, para a entrevista, livros antigos ou objetos escolares, por exemplo, que pudessem provocar nas professoras retornos ao passado, disparando lembranças, possibilitando, com isso, “achar a ponta do novelo” de suas memórias. Von Simson (1998), que denomina esses recursos de *muletas da memória*, explica:

*O trabalho de pesquisa com o Método Biográfico, realizado com grupos sociais diversos, em locais diferentes e abordando temas diversificados, mas que possuíam sempre uma íntima ligação com a questão da identidade sócio-cultural, nos permitiu perceber também a utilização do que denominamos de **muletas da memória**, por parte dos próprios informantes ou segundo sugestão dos pesquisadores: fotografias antigas, trechos de documentários cinematográficos (...) letras de música... (grifos da autora - p. 1313).*

Da quarta entrevista em diante, passei a levar uma sacola com materiais de leitura diversificados tanto quanto ao tipo de suporte material (livros, revistas, gibis, almanaques, livros de bolso), à temática (clássicos, didáticos, motivos femininos, crítica social, humor, informativos) e à época histórica (alguns são livros xerocados pois foram conseguidos em sebos, não sendo mais vendidos). No Anexo I encontra-se a lista do material utilizado durante as entrevistas²⁴.

Por esse motivo, portanto, fiz uma segunda entrevista com cada uma das três professoras que foram entrevistadas primeiramente, usando essa estratégia das “muletas da memória”. E pude verificar como a qualidade das narrativas e da relação estabelecida entre mim e as professoras melhorou sensivelmente. As lembranças provocadas pelo manuseio desses objetos que eram postos à vista durante o processo de cada entrevista foram mais fortes e profundas do que as três primeiras. Eles cumpriram o papel de detonadores da memória, deflagrando lembranças antigas, que já tinham sido quase esquecidas.

Von Simson (1991) apresenta algumas reflexões sobre essa questão do pesquisador, através dos recursos utilizados na entrevista, como o uso de fotos antigas, possibilitar que memórias quase esquecidas venham à tona, favorecendo, com isso, uma re-significação dos fatos lembrados. Quando de sua pesquisa sobre a história do carnaval paulistano, a autora comenta:

O processo de rememorar se faz geralmente motivado por um fato externo e no caso o papel do pesquisador foi fundamental na construção desses relatos. Se a solicitação da reconstrução da história de suas vidas, ligadas ao carnaval, não tivesse existido, provavelmente muitos fatos do passado permaneceriam armazenados nas memórias dos depoentes de forma aleatória, sem um significado maior (p. 59).

Chartier, A. et alii (1993), ao estudarem as práticas de leitura dos estudantes franceses, já tinham sinalizado o problema das pesquisas atuais sobre

²⁴ Para poder formar um amplo leque de possibilidades de leitura, fui a vários sebos da cidade para encontrar livros mais antigos e os didáticos mais tradicionais, como a cartilha *Caminho Suave*, tão (continua na próxima página)

leitura não conseguirem capturar e mapear verdadeiramente as práticas de leitura vividas pelos jovens, pois detectaram que muitas de suas leituras eram desconsideradas por eles ao serem indagados sobre o que liam. Assim, os autores ressaltam a existência de uma dicotomia e possível defasagem entre as leituras praticadas e as leituras declaradas, sendo que estas últimas, em geral, não correspondiam às primeiras. Foi verificado que os estudantes, ao declararem a respeito de suas leituras, estavam tendo como referência para suas respostas apenas o “objeto-livro”, que para eles correspondia ao *objeto que se encontra enfileirado e ordenado em pé numa estante de uma biblioteca*²⁵ (p. 83), desconsiderando as demais práticas de leitura. Os autores comentam:

*Os gêneros massivamente citados se encontram entre os livros de “cultura geral” (sobre orientação profissional - sobre a educação, a escola, etc. - mas não unicamente) e os romances. São, por outro lado, pouco destacados e por certos estudantes “esquecidos” sistematicamente, também os livros de “distração” como os gibis, as histórias em quadrinhos, os romances policiais, os livros lidos ao outro como a literatura infantil (bastante presente na vida cotidiana de jovens mães de família), os livros de ensino e aconselhamentos, sejam pessoais (guias, livros de cozinha, livros sobre a higiene e saúde), sejam profissionais (todos os manuais e livros didáticos)*²⁶ (pp. 82-83).

Os estudos do letramento explicam também essa grande diferença de tratamento dado pelos jovens às variadas leituras, conforme afirma o estudo de Chartier, A. et alii (1993). Como em geral a escola toma como referência apenas a concepção de letramento autônomo²⁷, o qual desconsidera os contextos sócio-

relembrada entre as professoras.

²⁵ Tradução minha de *l'objet qui se range debout dans une bibliothèque*.

²⁶ Tradução minha de *Les genres massivement cités se trouvent être les livres de “culture générale” (à orientation professionnelle - sur l'éducation, l'école, etc. - mais pas uniquement) et les romans. Sont en revanche très peu signalés, et pour certains étudiants “oubliés” systématiquement, aussi bien les livres de “distraction” comme les BD, les roman policiers, les livres lus à autrui comme la littérature enfantine (très présente dans la vie quotidienne de jeunes mères de famille), les livres d'usage, soit personnels (guides, livres de cuisine, livres concernant l'hygiène ou la santé), soit professionnels (tous les manuels et les livres de classe)*.

²⁷ Sobre a definição de letramento autônomo, ver capítulo um.

culturais de inserção da escrita, os alunos que por ela são formados acabam tendo como modelo uma única concepção de letramento. Assim, muitos deles não consideram a diversidade e heterogeneidade presentes na circulação e consumo da escrita, desqualificando o que parece estar fora do modelo aprendido.

Outro fato interessante a ser relatado sobre as entrevistas refere-se à dinâmica decorrente do uso dos objetos “muletas da memória”. A grande maioria das professoras manuseava o material, folheava, comentava (relacionando-o à sua vida, se leu ou não, se gostou ou não, se já conhecia ou não). Muitas vezes liam em voz alta alguns trechos e simultaneamente iam lembrando da época da escola, das lições, das professoras, das primeiras leituras. Era um re-viver em ação. Diversos retornos ao passado foram experienciados. Sem dúvida alguma, este fator novo nas entrevistas enriqueceu os depoimentos, e a sacola de material que passou a acompanhar-me realmente funcionou como uma ferramenta eficaz de “ativação” da memória, além de ter provocado nas professoras um envolvimento maior com a proposta do encontro.

Em função das reações das professoras, fui alterando e aumentando esse pequeno acervo²⁸ com o decorrer das entrevistas. Uma das professoras, Regina, depois de ter olhado e manuseado o material, e ter começado a contar suas histórias de leitura, comentou à certa altura:

P²⁹ - (...) o livro que mais me fascina até hoje, apesar de eu ter assim conhecimento de praticamente todo tipo de leitura, o livro que eu mais amo é a Bíblia e era o que eu mais lia também. E incrível, você não tem aqui, nesse monte de livros que você trouxe [diz isso rindo bastante, voltando-se para os livros do “acervo volante” em cima da mesa].

Eu³⁰ - É, eu “marquei”, “marquei toca”. Por que você não é a primeira que fala da Bíblia [falo rindo também].

P - A Bíblia sempre é, pra mim, é meu guia mesmo, meu guia de fé e prática. (...)

²⁸ No Anexo I consta a lista que caracteriza o acervo último, após feitas as alterações finais.

²⁹ P - refere-se ao turno de fala da professora.

³⁰ Eu - refere-se ao turno de fala da pesquisadora.

Para esta professora em particular, a Bíblia era o livro mais usado no cotidiano; ela o lia todas as noites antes de dormir, além de fazer estudos bíblicos dirigidos, conforme mostrou-me em seu caderno de anotações que fica em seu criado-mudo. A partir da entrevista com Regina, peguei em casa *A Bíblia na Linguagem de Hoje - O Novo Testamento*, que foi o livro através do qual me iniciei nas leituras solitárias da Bíblia quando adolescente e que tinha um significado especial para mim. Assim, essa versão da Bíblia passou a fazer parte do “acervo volante”.

Um outro caso, relacionado aos gibis selecionados para integrarem a sacola, aconteceu com a professora Solange. Ela relatou que sempre apreciou a leitura de gibis, e decepcionou-se ao verificar que o gibi do qual ela mais gostava não estava entre os que havia selecionado. Ela se declarou fã do *Zé Carioca* e fez questão de externar seu descontentamento frente à ausência dele no acervo.

Relatar essa dinâmica vivenciada nas entrevistas importa na medida em que foi durante o seu transcorrer e na interação com cada professora que pude construir, pouco a pouco, um olhar mais próximo de sua narrativa. Ferreira, J. (1997) explicita o significado que pode ter o fato de se levar em consideração estes detalhes :

estar diante da voz viva, da presença daquele que diz sua história, seu poema ou canção é acompanhar toda uma energia corporal e mais que isso: conjugação dos sentidos e de uma inteireza que vai dos fragmentos ao todo, das entonações mais fortes às mais fracas, do dito exaustivo ao silêncio, que é tão significativo (p. 62).

Entre os efeitos provocados pelo acervo exposto nas entrevistas, um fato vivenciado na entrevista com a professora Dora foi bastante revelador dos movimentos que ele pode ter provocado em cada encontro. A entrevista com Dora foi uma das últimas e, dessa forma, eu já estava acostumada a esperar certos comportamentos, como o de, pelo menos, alguma interação da professora com o acervo. Com Dora isto não ocorreu, o que deixou-me surpresa inicialmente.

Como de hábito, logo no começo da sua fala, ocupei toda a mesa da sua casa³¹ para espalhar o material, a fim de que ficasse bem à vista. Ela começou a contar sobre sua vida e permaneceu em uma postura de indiferença em relação ao acervo. Mal olhava para a mesa. Ignorava-o. Conforme o tempo da entrevista foi passando e ela ia dando continuidade ao seu relato, Dora começou a buscar nos seus guardados os livros dos quais falava (a professora Dora estava de mudança naquela data e já estava com parte de suas coisas encaixotadas). A partir daquele instante, ela foi, pouco a pouco, abrindo caixas e mais caixas para pegar seus livros e material de trabalho.

Esta entrevista foi emblemática pra mim, pois durante todo o seu relato, vivenciamos a prática da leitura diversas vezes, através de suas várias facetas. Ao invés de Dora falar sobre, narrar, ou apenas contar a respeito de suas leituras, nós duas lemos juntas, partilhamos histórias no decorrer de nosso encontro. Ela leu em voz alta diversos livros de história infantil, contou resumidamente alguns contos dos quais ela dizia gostar muito, leu trechos de seus relatórios de trabalho na escola em que atua, contou sobre as professoras de sua escola, sobre casos de alguns alunos e como os livros de história infantil a auxiliavam no papel de mediadores para alcançar uma compreensão mais profunda da dinâmica escolar. A fala de Dora foi emocionada, carregada de paixão. Inclusive, um livro em particular que lemos juntas, encantou-me de uma tal maneira que mais tarde o comprei pra mim. Ocorreu um processo de interação, no qual, nós duas, estávamos partilhando nossas visões da leitura, vivenciando nossas práticas. Nesse processo ficou evidenciado o que Von Simson (1998: 1314) ressalta a respeito da qualidade da relação de parceria que se constrói entre pesquisador-pesquisado: *quando essa relação consegue ser bem construída, nem pesquisador, nem pesquisado saem os mesmos do processo de reconstrução do passado sócio cultural do grupo estudado.*

Com relação à preparação das entrevistas, os encontros eram planejados seguindo um roteiro mínimo, o qual continha as diretrizes para conduzir as

³¹ A respeito dos locais das entrevistas, comentarei mais à frente.

entrevistas (encontra-se no Anexo II). Esse roteiro não era entregue por escrito às professoras, nem lido por mim. Tinha a função de orientar-me para não perder os pontos que acreditava serem importantes de ser abordados por elas. Segui o esquema das entrevistas semi-estruturadas (Lüdke & André, 1986; Queiroz, 1991).

Inicialmente, a cada entrevista, apresentava o tema e os objetivos da pesquisa e lançava vários itens e perguntas (presentes neste roteiro) para dar uma idéia geral de como elas poderiam seguir com suas narrativas. Em seguida, as professoras falavam livremente, sem interrupções. Às vezes eu interferia para fazer alguma questão de esclarecimento ou para relatar algo da minha vida também, isto é, para partilhar nossas visões.

Quanto ao local onde os encontros aconteciam, a grande maioria deles ocorreu na própria escola em que as professoras trabalhavam, como pode ser observado na Tabela 3. Aconteciam antes do início do horário de trabalho ou depois da jornada, ou ainda em horários de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico - nas escolas estaduais) ou de TD (Trabalho Docente - nas escolas municipais).

Tabela 3 - Local de realização das entrevistas

LOCAL DAS ENTREVISTAS	ESCOLAS	RESIDÊNCIA	OUTRO LOCAL	TOTAL
Número de entrevistas	09	03	01	13

Houve resistência por parte das professoras para que as entrevistas fossem realizadas em suas próprias residências, conforme já comentado anteriormente. Alegavam ser mais cômodo fazê-las na própria escola. Apenas uma das

entrevistas ocorreu em lugar neutro, isto é, não foi feita nem no local de trabalho nem em domicílio. Neste caso foi escolhido um lugar público, agradável e tranqüilo e que fosse de fácil acesso para a professora e para mim.

Sem dúvida alguma, as entrevistas realizadas nas casas das professoras alcançaram uma qualidade maior em termos de sua própria dinâmica, pois o ambiente era mais tranqüilo e acolhedor, além de propiciar o acesso imediato a objetos e livros que eram destacados em suas falas (algo que era bastante comum e comentado nas entrevistas feitas nas escolas: “em casa eu tenho”, “eu tenho guardado, você precisava ver”). Tourtier-Bonazzi (1996) ressalta as vantagens de se poder realizar as entrevistas nas residências dos depoentes:

No local de trabalho, o entrevistado pode ser influenciado pelo ambiente e sentir diversas pressões. Em sua casa se sentirá mais à vontade, num ambiente que conhece, cercado de recordações, fotografias suscetíveis de avivar sua lembrança, e poderá ver seus familiares. (...) Outras vantagens: o entrevistador obtém assim com a entrevista um melhor conhecimento da testemunha. A casa, o ambiente em que se vive reflete uma personalidade. Por outro lado, numa visita como essa, pode obter cartas, diários ou documentos (p. 236).

Assim, em suas casas, as professoras tinham liberdade e mais autonomia para construir seus relatos. Reporto-me aos casos citados, com as professoras Dora e Regina, que, durante a entrevista utilizaram-se diversas vezes da estratégia de buscar em seus guardados exemplos para fornecerem com mais exatidão o que queriam transmitir.

Como o processo da pesquisa de campo foi longo (comecei no primeiro semestre de 1997 e terminei no primeiro semestre de 1999), procurei manter contato constante com as professoras (até hoje mantenho com algumas), de diversas formas: fazendo visitas de vez em quando nas escolas onde trabalham e telefonando em suas casas ou nas escolas, procurando dar um retorno sobre o trabalho em desenvolvimento.

Houve certa variação na forma como retornei a cada uma delas o trabalho realizado, pois aproximei-me mais de umas do que de outras em função da receptividade e envolvimento decorridos do nosso contato. Devido à limitação de tempo para a elaboração e conclusão da escrita da tese, a transcrição integral da entrevista realizada foi entregue a oito professoras do grupo. Às duas que não receberam a transcrição, o retorno foi dado em forma de relato, e será também na forma da própria tese.

Foi interessante constatar a diferença de reação entre as professoras que receberam a transcrição. Para algumas, a transcrição provocou uma reação negativa sobre si mesmas, pois ficaram se auto-criticando, comentando que tinham uma oralidade ruim, feia, cheia de erros, maneirismos e repetições. Nesta situação, conversei com elas sobre as diferenças entre oralidade e escrita e mais uma vez reafirmei os objetivos da pesquisa. Outra professora, por outro lado, elogiou a maneira como a entrevista foi transcrita ressaltando que fui fiel e que relatei exatamente o que tinha sido dito. Apesar das diferenças, todas as professoras estiveram de acordo com o que tinha sido registrado e não acharam necessário fazer qualquer modificação na transcrição.

Creio que vivi uma experiência significativa e fecunda tanto pra mim quanto para as professoras, pois construímos juntas uma relação de respeito e amizade. Não creio que este tipo de trabalho tenha um encerramento. Existem etapas que são concluídas, outras permanecem em aberto. Mesmo que não nos encontremos mais, acredito que ficarão em nossas memórias, os encontros, as entrevistas e vivências que compartilhamos de nossas histórias de leitura e todas as vezes em que for solicitada por elas a relatar os resultados da investigação que juntas elaboramos, procurarei estar inteiramente disponível para fazê-lo.

4- O PAPEL DA INTERAÇÃO NO TRABALHO COM A MEMÓRIA E A NARRATIVA NA RECONCEITUALIZAÇÃO DA LEITURA E DA PROFESSORA-LEITORA

Leio todo dia. Não é só horóscopo, cinema, não.

(professora Solange)

Neste capítulo procurarei mostrar, através de subsídios das ciências da linguagem para a análise dos recursos textuais e discursivos, como a qualidade da interação vivenciada entre mim e as professoras durante as entrevistas no processo de pesquisa foi fundamental para que nós pudéssemos compartilhar experiências em relação às nossas histórias de leitura. Através da situação interativa construída por nós no decorrer de nossos encontros, conseguimos estabelecer um nível de cumplicidade e confiança que nos permitiu o compartilhar das nossas memórias. Assim, delineamos uma relação de co-autoria em nosso diálogo, muito próxima do que Portelli (1997b: 09) defende para os trabalhos de campo em HO: *os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutuabilidade seja estabelecida.*

No interior desse movimento de olharmos para o passado, tivemos a possibilidade de refletir sobre nossas histórias e de nos rever enquanto leitoras, conforme Montenegro (1997) e Bosi (1995) já destacaram a respeito dos processos que são deflagrados quando se trabalha com memória. Assim, por meio de nossa interlocução, pudemos construir elos, inserindo-nos numa “ação coletiva” que instaurou uma parceria. Signorini (1995), a partir de seu estudo sobre letramento e flexibilidade comunicativa, explica como se constitui tal parceria em situações interativas dialógicas:

E essa co-construção da ordem social se traduz em termos interacionais pela função de “co-autoria” atribuída ao interlocutor: é a audiência que constitui, confirma e sustenta um evento de fala, na medida em que é a audiência que estabelece a coerência e autenticidade do que é dito, não em relação às intenções do falante, mas em relação ao contexto em que se insere a atividade interacional (p. 176).

Por este viés, verificamos que o processo interativo vivenciado pelas professoras e por mim durante a pesquisa forneceu possibilidades concretas para uma re-significação do conceito de leitura e de suas práticas. Pudemos assim redimensionar, a partir de um novo olhar construído na interação, nossas trajetórias de leitoras. Essa re-significação, ocorrida a partir da nossa interação, indica alguns caminhos metodológicos que podem ser trilhados nos cursos de formação, no interior da universidade, no sentido de proporcionar uma vivência mais plural com relação às suas práticas sócio-culturais, favorecendo a re-qualificação das leituras e dos leitores neste espaço institucional de ensino.

A fim de contextualizar as perspectivas teóricas que balizaram as análises das interações, inicialmente farei uma pequena introdução sobre alguns estudos recentes desenvolvidos na França, que se apoiam também na abordagem sócio-histórica da prática da leitura, assim como os estudos do letramento, apontando algumas de suas possíveis contribuições para este trabalho. Depois, passarei a analisar trechos das narrativas das professoras que revelam o teor da interação vivenciado durante as entrevistas, e sua respectiva importância para desencadear a formação de uma nova concepção de leitura e leitor, alimentando, com isso, o processo de autorização da professora-leitora¹.

Chartier, A. et alii (1993) detectaram entre os estudantes franceses uma defasagem considerável entre as “leituras praticadas” pelos sujeitos pesquisados e as “leituras declaradas” por eles. Ao responderem questionários e em entrevistas, os estudantes não consideravam, no cômputo de suas leituras, outras

¹ Os aspectos da “autorização” e “não-autorização” da leitura serão abordados com mais detalhes no capítulo seguinte.
(Continua na próxima página).

formas de ler que não os livros. Declaravam apenas os romances lidos do começo até o final, as obras clássicas da literatura, deixando passar despercebidas diversas práticas de leituras, como as que são praticadas no cotidiano: ler jornal, revistas, artigos curtos, listas de compras, textos dirigidos a questões profissionais, leituras infantis feitas em voz alta para os filhos, etc..

A partir dessa percepção, a referida pesquisa teve um novo direcionamento na forma de coletar os dados, e o número de leituras declaradas quase foi triplicado depois do trabalho desenvolvido junto aos estudantes para esclarecer a respeito da amplitude do conceito de leitura, e explicitar que ela não estava sendo interpretada de um ponto de vista seletivo e restrito. Assim, Chartier, A. et alii (1993) compreenderam melhor o porquê de muitas pesquisas acadêmicas estarem indicando que o número de leituras entre os estudantes franceses estava decrescendo, alertando para uma suposta “crise da leitura”. Isto estava acontecendo, segundo eles, em função de que os referenciais considerados para sustentar as pesquisas nesta área levavam a uma distorção da realidade:

Este trabalho nos conduziu, então, a questionarmos a concepção implícita de leitura que sustenta as pesquisas atuais. Ao pedir aos leitores para rememorem e deduzirem as unidades livrescas, os pesquisadores estão se referindo a um modelo de leitura clássico, que não se imagina dissociando a memória da mensagem daquela de um médium, a leitura de um texto do nome de seu autor, em resumo, que se possa tratar os livros como simples suportes de informação² (p.95).

Esses autores, ao final de sua investigação, perceberam que havia entre os estudantes duas visões de leitura que norteavam suas falas, sendo que essas

² Tradução minha de *Ce travail nous conduit donc à interroger la conception implicite de la lecture qui soutend les enquêtes actuelles. En demandant aux lecteurs de se remémorer et de décompter des unités livresques, les enquêteurs se réfèrent à un modèle de lecture finalement classique, qui n' imagine pas qu'on dissocie la mémoire du message de celle du médium, la lecture d'un texte du nom de son auteur, bref, qu'on puisse traiter les livres comme de simples supports d'information.*

concepções não eram muito bem definidas para eles mesmos, não possuindo fronteiras claras entre uma e outra:

Ora, investigando junto aos estudantes, vê-se que eles confundem as práticas de diferentes tipos, oscilando entre duas concepções de leitura. A primeira é aquela que visa sempre a constituir um “capital” cultural ou intelectual evocável e conduz geralmente a identificar claramente as “obras” (as “verdadeiras” leituras, memoráveis, então, declaradas). Esta é a concepção tradicional da leitura de formação (...) A esta concepção da leitura normatizada e impositiva, se opõe, desde muito tempo, uma concepção modernista e individualista da leitura, nascida no mundo dos bibliotecários. Esta reside em oferecer edição indefinida, disponível graças ao empréstimo gratuito da leitura pública, à liberdade do leitor capaz de pôr-se sozinho no contato com o corpus à conveniência dos encontros aleatórios, das curiosidades ou das necessidades sentidas, que o levam a se informar ou se divertir³ (pp. 95-96).

Sobre esta mesma problemática, Lahire (1998) também alerta a respeito da importância de se atentar para as leituras que muitas vezes passam despercebidas ao pesquisado quando este é defrontado com questões que lhe exijam discorrer sobre as leituras de seu cotidiano. O autor acredita que, principalmente no que se refere aos procedimentos diários que os sujeitos praticam, é comum não se darem conta no seu “fazer” dos saberes que o envolvem, podendo a leitura estar incluída entre estes saberes necessários. Por isso, o autor sublinha a diferença que existe entre o “fazer” e o “dizer sobre o fazer”, destacando que narrar a respeito de tarefas simples e quase automáticas

³ Tradução minha de Or, *en enquêtant auprès des étudiants, on voit qu'ils mêlent des pratiques de différents types, oscillant entre deux conceptions de la lecture. La première est celle qui vise toujours à constituer un “capital” culturel ou intellectuel évocable et conduit généralement à identifier clairement des “ouvres” (les “véritables” lectures, mémorables donc déclarables). C'est la conception traditionnelle de la lecture de formation(...) A cette conception de la lecture normalisée et impositive, s'oppose depuis longtemps une conception moderniste et individualiste de la lecture, qui est née dans le monde des bibliothécaires. Celle-ci lie l'offre indéfinie de l'édition, disponible grâce au prêt gratuit de la lecture publique, à la liberté du lecteur capable de puiser seul dans le corpus au gré des rencontres hasardeuses, des curiosités ou des besoins ressentis, qu'il s'agisse de s'informer ou de se divertir.*

do cotidiano é algo difícil, justamente pelo fato desse “saber sobre o fazer” já estar incorporado neste “fazer”, sendo denominado, por essa razão, de “saber-fazer”. Lahire (1998) destaca que muitos pesquisadores acabam passando ao largo de questões importantes em função de não conseguirem informações de seus pesquisados. O autor enfatiza sua posição:

É por isso que o sociólogo que estuda as práticas cotidianas da escrita e da leitura não deve cessar de lutar contra os primeiros recortes das atividades sociais que têm tendências a serem acobertadas e a passarem por invisíveis mesmo aos olhos de seus praticantes⁴ (p. 19).

No Brasil, Bosi (1996), ao realizar nos anos 70 uma pesquisa sobre a leitura das operárias na região de São Paulo, já havia detectado a dificuldade de conseguir informações das entrevistadas quando da primeira vez que perguntava sobre suas leituras. No caso dessa autora, a razão de não responderem prontamente talvez esteja muito mais ligada a questões de ordem social, isto é, do lugar social desprivilegiado e desvalorizado do qual falavam, que faziam sentir-se inibidas, desqualificando sua própria leitura, conforme a autora enuncia:

A resposta à pergunta “Você lê livros?” era, muitas vezes, negativa, mas, depois, as outras respostas retificavam a confusão, timidez ou modéstia da leitora, mostrando que a primeira resposta deveria ter sido afirmativa (p. 153).

Neste relato da pesquisa de Bosi, mais uma vez nos deparamos com a questão da predominância da concepção de letramento autônomo, geralmente difundido pela escola, entre as pessoas que se referem às suas práticas de leitura. Neste âmbito, os estudos do letramento têm mostrado que, quanto mais se

⁴ Tradução minha de *C'est bien pour cela que le sociologue qui étudie les pratiques ordinaires d'écriture et de lecture doit sans cesse lutter contre les découpages premiers des activités sociales qui ont tendance à les effacer et à les rendre invisibles aux yeux mêmes de leurs pratiquants.*

trabalha com a concepção de letramento ideológico⁵, mais democráticas podem se tornar as práticas culturais.

Com relação a este aspecto, levantado por Lahire (1998), da dificuldade de se “dizer sobre o fazer”, e por Bosi (1996), de se conseguir informações das operárias, a estratégia metodológica das “muletas da memória”⁶ proporcionou às professoras pesquisadas a “materialidade” sobre aquilo que estavam sendo convidadas a narrar: suas memórias de leitura. O manuseio do material escrito contido na sacola (o “acervo volante”) possibilitou que elas alcançassem um nível de aprofundamento sobre o seu dizer quanto ao “saber-fazer” de leitoras, que uma troca apenas abstrata (uma entrevista simples, por exemplo, sem esses recursos) não conseguiria prover. Pelo tato e pelo visual, oferecidos pelos variados suportes materiais de leitura levados por mim, as professoras foram sendo circunscritas por um contexto facilitador para que recriassem e reconstruíssem seus cotidianos de leitura. Assim, através do livre manuseio do acervo elas puderam contar com mais envolvimento e detalhes as suas histórias.

Na entrevista com Manuela ressalta-se a importância do acervo volante para a construção da memória de leitura e também para a construção discursiva. Quando, inicialmente, a professora demonstrava pouco engajamento para falar da sua época de infância, essa postura mudou após o contato e manuseio do xerox da cartilha com a qual foi alfabetizada. A partir do folheio que foi fazendo da cartilha, a professora passou a narrar sua época de escola primária, falando de sua experiência:

(1) Eu - Quando você era pequena, você lembra como você foi alfabetizada?

(2) P - Como que eu fui alfabetizada?

(3) Eu - Que livro, cartilha?

(4) P - Ah, eu lembro, cartilha eu lembro. Foi “Caminho Suave”.

(5) Eu - Ah!, olha, eu xeroquei essa aqui [pego da sacola o

⁵ Sobre as definições de letramento autônomo e letramento ideológico, ver o capítulo um.

⁶ No capítulo três abordei com detalhes sobre esta estratégia metodológica.

xerox da cartilha]. *Eu trouxe esse material aqui* [começo a tirar todo o material da sacola], *só que é xerox.*

(6) *P - Por que eu acho engraçado, né,*

(7) *Eu - Tá meio usado*

(8) *P - Quando, aqui na escola tinha, mas não era a mesma coisa que a minha.*

(9) *Eu - Não?*

(10) *P - Não, deixa eu ver se essa é. Nossa, eu adorava essa cartilha* [folheia as páginas]. *Aqui nessa escola teve dessa cartilha, mas não era igualzinha a minha.*

(11) *Eu - Como que era a sua?*

(12) *P - Cadê a da "barriga"?* [Continua folheando à busca das lições que ainda se lembra de sua época].

(13) *Eu - Será que é mais pra frente?* [silêncio. Ouve-se apenas o folhear das páginas] *"Jarra".*

(14) *P - Mas parece que ela não era, a que tinha aqui não era tão bonita quanto, acho que é essa mesma, é sim.*

(15) *Eu - Foi essa?*

(16) *P - É. Eu adorava essa cartilha, sou apaixonada, né? Eu acho engraçado, né, eu não lembro da minha primeira série.*

(17) *Eu - Não?*

(18) *P - Lembro muito da cartilha, mas não da primeira série.* (Manuela, 08/04/98).

No trecho acima, podemos observar como o material do acervo ocupou o papel, no início da entrevista, de mediador das nossas falas. Ao referir-se a sua primeira fase de contato com a leitura na escola, Manuela o fez através do manuseio constante da cartilha, do apontamento que ia fazendo de cada lição: *Nossa, eu adorava essa cartilha... Cadê a da "barriga"?* A professora também nos revela a importância do suporte material dos textos lidos, ao afirmar *Lembro muito da cartilha, mas não da primeira série* (turno 18).

Sem dúvida alguma, a sacola de livros foi vital para proporcionar a construção da memória. Porém, só sua presença não bastava. A relação construída na interação é que ofereceu condições para uma experiência rica de troca. É importante ressaltar também que a co-construção que se instaurou não se deu prontamente. Algumas dificuldades iniciais se apresentaram, mas foram aos poucos sendo superadas com o aprofundamento do processo interativo. É o que relato a seguir.

Nas entrevistas que fiz com as professoras, principalmente nas três primeiras (nas quais não havia introduzido ainda as “muletas da memória”), também percebi o mesmo fato que Lahire (1998), Chartier, A. et alii (1993) e Bosi (1996) apontaram em suas respectivas pesquisas com relação ao referencial de leitura das professoras. Em geral, quando propunha que elas discorressem livremente sobre suas leituras cotidianas, o mais comum era dirigirem suas falas a respeito de leitura de livros, jornais e revistas. Não faziam menção às práticas mais mundanas que envolvem, por exemplo, a leitura de receitas, listas de compras, bilhetes, músicas etc.. Com o manuseio do acervo volante, e a partir de algumas provocações feitas por mim, foi disparado o processo de tomar ciência de que mesmo as leituras mais simples e ordinárias estavam sendo consideradas também leituras legítimas.

Na fala de Solange, por exemplo, é possível notar a reelaboração que faz sobre suas práticas de leitura a partir da situação da entrevista. Inicialmente, ao ser perguntada sobre o que lia normalmente, ela dizia que não lia muito, ou que fazia leituras apenas relacionadas ao seu trabalho de dar aulas, afirmando que esse era o tipo de leitura que realmente gostava de fazer e era o que procurava consumir. Depois de algum tempo, conversando um pouco mais sobre sua rotina, ao relatar um dia típico do seu cotidiano, foi listando inúmeras outras leituras que realizava mas que não qualificava como tais⁷:

Bom, tem o jornal, né, que a gente dá uma olhada, vê as notícias que interessam. Todo dia de manhã aqui na escola, por que aqui tem. De manhã, eu sempre chego mais cedo. Eu chego 40 minutos antes, então o jornal já tá aí. Eu já olho, já leio as notícias que me interessam, né? Eu vejo todo dia, eu leio todo dia. Não é só horóscopo, cinema, não. (...) Tem a minha aula que eu preparo, e em casa que num... Eu leio muito assim, eu leio muito livro de poesias, essas coisinhas assim que eu não vejo como coisas que me

⁷ Foram suprimidas algumas interrupções de esclarecimento feitas pela pesquisadora a fim de preservar a narrativa inteira da professora.

acrescentam muito, só aquilo que é por prazer, né. Eu gosto muito e leio, leio a bíblia, né, tem a bíblia. (Solange, 24/09/1998).

Além de Solange ter enumerado algumas leituras que acontecem no seu dia a dia (jornal, bíblia, poesias), que anteriormente não tinham sido citadas, pode-se verificar em seu relato, por meio da análise da polifonia - na perspectiva que Ducrot traz para a pragmática (Koch, 1998c)⁸ -, uma negação na fala da professora ao discurso estigmatizado de que a mulher só lê horóscopo. Quando, junto ao seu enunciado inicial *Eu vejo todo dia, eu leio todo dia*, vem em seguida o dizer: *Não é só horóscopo, cinema, não*, percebe-se que ela está contradizendo um outro discurso sobre os interesses da mulher. Solange está negando o implícito que diz “a mulher lê texto fútil, só se interessa por amenidades e questões supérfluas”. Aqui esbarramos numa questão que se refere à marca identitária do gênero feminino que perpassa a profissão docente: a mulher-professora (discutida no capítulo dois).

Na fala de Solange há outro aspecto a ser destacado. Conforme já mencionado, no início de sua narrativa, ela estava desconsiderando todas essas leituras: o jornal que lê todos os dias ao chegar na escola, o preparo que faz para suas aulas na escola, as poesias, pois achava que não eram leituras legítimas e que não se enquadravam como tal para serem relatadas na entrevista. Ou seja, tais atividades de leitura não eram vistas por ela como eventos de letramento. Estava, provavelmente, tomando como referência a concepção de letramento autônomo (Street, 1984), que em geral é a reconhecida pela instituição escolar. Analogamente ao que ocorreu com os estudantes franceses, segundo já mencionado por Chartier, A. et alii (1993), Solange preferiu indicar, inicialmente, as leituras “declaradas”, desprezando as leituras “praticadas”. Apenas depois de alguma conversa, no transcorrer mesmo da entrevista, é que realizou uma pausa

⁸ Ducrot, segundo Koch (1998c), se apropria do conceito de polifonia a partir dos trabalhos de Bakhtin sobre a linguagem.

para refletir sobre seu dia-a-dia e passou a reconsiderá-las, re-significá-las e, então, declará-las, dentro de uma nova perspectiva para a sua prática de leitura.

O mesmo aconteceu com Marina. Voluntariamente, não citou seu trabalho no supermercado e as tarefas que lá desempenhava normalmente como sendo eventos de letramento. Após algum tempo de entrevista, reavaliou o conceito de leitura que inicialmente ela estava tomando como referência e acabou incluindo como leitura o que antes nem havia mencionado e que poderia ter passado despercebido:

Eu - Ah! Você trabalha em comércio? No quê você trabalha?

P - Eu? Lá eu faço de tudo: desde operadora de caixa à conferente.

Eu - Aonde?

P - Num supermercado, né.

Eu - Ah, tá.

P - ... sobe lá e faz um cheque para pagar o fornecedor, né, então, de tudo faz-se um pouco. (...)

Eu - Aqui na escola ou lá no seu trabalho, o que você lê?

P - Olha, [silêncio]

Eu - Por que, de repente você pode estar pensando em leitura só de livro. No que seus olhos prestam atenção?

P - Ah, é em tudo, é em tudo. Eu leio em tudo [risos] (...) Isso é constante, né? Em supermercado você precisa ficar muito atenta às mercadorias, então você tem que ficar sempre...

Eu - É lógico, é isso que eu tô te perguntando.

P - Lendo o vencimento tal, uma série de coisas, as duplicatas... então eu acho que é mais ou menos por aí. Aqui na escola eu leio bastante livrinho de historinhas para as crianças, né. Então nós fazemos aquele trabalho da biblioteca volante. (Marina, 16/06/97).

Na fala de Marina surgiram as questões relacionadas às suas leituras cotidianas após minha intervenção: *Por que, de repente, você pode estar pensando em leitura só de livro.* Isto ocorreu em função do nível de cooperação conseguido na interação, permitida pela situação de entrevista. Apesar de,

inicialmente, Marina não ter relatado detalhes sobre a atividade profissional exercida paralela à escola, ela já havia dado a informação de que trabalhava também no comércio. Tal informação foi resgatada: *Ah! Você trabalha em comércio?... Aonde?*, podendo assim ser reintroduzida no tópico em questão (a prática da leitura cotidiana). Pude, mais adiante, especificar melhor a concepção de leitura sobre a qual estava me baseando, em: *Por que, de repente você pode estar pensando em leitura só de livro. No que seus olhos prestam atenção?*, sendo imediatamente compreendida: *Ah, é em tudo, é em tudo. Eu leio em tudo... Em supermercado você precisa ficar muito atenta às mercadorias.*

Este pequeno trecho revela como nossa interação proporcionou que Marina pudesse relatar suas “leituras praticadas” cotidianamente, pautando-se então por uma concepção de leitura diferente daquela que estava se baseando primeiramente.

Assim que re-construiu o conceito de leitura que estava sendo objeto de nossa entrevista, a professora começou a relatar uma série de procedimentos que envolvem a leitura (*você precisa ficar muito atenta às mercadorias... Lendo o vencimento tal..., as duplicatas*), mas que normalmente passavam despercebidos a ela por estarem já incorporados no interior mesmo desse fazer. Tanto Lahire (1993) quanto Chartier, A. et alii (1993) enfatizam que as leituras entrecortadas, de consulta rápida, de entretenimentos fugidios e rápidos, se não forem sinalizadas pelo pesquisador, podem facilmente ser ignoradas pelo entrevistado e, com isso, podem contribuir na construção de um mapeamento equivocado da realidade das leituras praticadas.

Kleiman (1998b), ao estudar a construção de identidades em sala de aula em processos interativos, traz mais elementos que comprovam a importância da interação como espaço de criação, subversão e transformação, seja das relações de poder, seja como instrumento mediador dos processos identificatórios entre os interlocutores.

Segundo Kleiman (1998b), tanto para os teóricos da sociolinguística, como Gumperz e Hymes, quanto para os etnógrafos da fala, como Erickson e Shultz, a interação ocupa um lugar central para as análises explicativas sobre os processos

de identificação e para a explicação da construção de realidades subjetivas e sociais em situações de conflito, por exemplo. Para estes autores, o diálogo é uma co-construção e por ele é possível perceber que tipo de construção está acontecendo, se é cooperativa, se há negociação de sentidos, etc..

Creio que o fato da interação poder gerar mudanças nos interlocutores, como podemos identificar com Solange e Marina, significa que a entrevista com as professoras ocupou o papel de prover possibilidades para que elas pudessem se rever e re-elaborar suas concepções da prática da leitura, analogamente ao que Kleiman (1998b) afirma:

há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes (p. 281).

Com a professora Fernanda, esse processo de re-conceitualização da leitura, durante a entrevista, também ocorreu de forma nítida. Aos poucos foi ficando mais claro como a própria metodologia de pesquisa, ao recuperar a voz da professora, proporcionando a narração de sua história e a reflexão sobre o seu percurso de leitora, possibilitou a algumas delas uma re-elaboração conceitual da prática da leitura, uma co-construção de conhecimento. Neste aspecto, pode-se afirmar que foi atingida uma “negociação de sentidos” (Kleiman, 1994), permitida pelo teor de cooperação partilhado no processo interativo da entrevista. Elas se apropriaram de suas leituras e perceberam sua dimensão como uma prática social, como um dos muitos eventos de letramento que permearam suas trajetórias.

A fala de Fernanda aponta algumas mudanças conceituais elaboradas durante o desenvolvimento da situação interativa gerada na entrevista:

(1) P - Eu não me lembro dos meus pais lerem alguma coisa pra mim não. Não, meus pais, acho que não. Ele, meu pai, brincava muito comigo. É, aquela brincadeira “balança

caixão”, né? Essas coisas ele brincava demais. É, minha mãe... não me lembro assim de minha mãe brincar com a gente assim, nem tanto. Mais era meu pai. Mas de leitura, não. Acho que leitura, nem um pouco. Me lembro assim de jornal. Aos domingos tinha, mas não me lembro se ele mostrava alguma coisa. Acho que, não sei. Eu acredito que a parte de alfabetização era mais a escola. Eles deixavam essa parte pra escola mesmo, não tinha incentivo em casa.

(2) Eu - Nem bíblia, nada?

(3) P- Sempre teve, sempre teve.

(4) Eu - Então, por que eu tô perguntando leitura, é...

(5) P- Geral, tá. Sempre teve bíblia em casa (...)

(6) Eu - Então eles liam?

(7) P - Liam, liam.

(8) Eu - Então, por que é justamente aí que eu tô⁹

(9) P - Ah! Tá! Eu tô entendendo (...) Não, isso tem. Isso sempre teve. Meu pai sempre leu jornal, é, minha mãe a bíblia, livro, mais assim religioso (...). Desde pequena. Isso eu me lembro, bastante. (...)

(10) Eu - Você falou que na sua casa tinha muita música?

(11) P - Tinha. Minha mãe sempre cantou muito. Música de igreja, ou música, qualquer música assim que a gente tem, que eu lembre, né de artista. Gostava de escutar aqueles rádios, que tem até hoje, né? AM. Então isso tem, sempre teve sim. Muitos discos...

(12) Eu - Vocês acompanhavam, às vezes? Que às vezes tinha escrito.

(13) P - Tem, isso, aqueles folhetos, tem, tem, tem.

(14) Eu - Aqueles livretos. Pra dá um exemplinho.

(15) P - Isso, tinha, lia. Sempre tivemos.

(16) Eu - E isso era comum?

(17) P - Comum, comum. Mesmo na escola eu era, eu sempre participava de teatro. Até me lembro no pré que teve a história de D. Batatinha e suas filhas e eu era D. Batatinha. E eu sempre assim me destacava nessas coisas porque eu sempre gostei de decorar as coisas, de ler, jogral. Essas coisas, sempre eu tava no meio. Eu sempre gostei disso. (Fernanda, 05/06/98).

Fernanda começou seu relato situando a leitura quase como sinônimo de alfabetização ou de leitura escolar. Ao referir-se às leituras ou impressos que

⁹ Uso o sinal “/” quando há interrupção.

circulavam em sua casa, desqualificou-os ou não valorizou o que acontecia como leitura na rotina que vivenciava: *Eu não me lembro dos meus pais lerem alguma coisa pra mim não*. Apenas o jornal foi lembrado: *Me lembro assim de jornal*. A bíblia não foi mencionada, nem as músicas, nem o teatro ou o jogral. Estas informações foram acrescidas em função das perguntas que eu formulava e de algumas indicações que lhe fornecia sobre outras formas possíveis em que a leitura também poderia se manifestar.

Se analisamos os recursos lingüísticos do diálogo construído durante a entrevista, podemos verificar como a situação interativa foi fundamental para que Fernanda ampliasse seu conceito de leitura, conforme explicitado por Kleiman (1998b) anteriormente.

Do ponto de vista formal, no trecho transcrito acima, identificamos diversas ocorrências de repetições lingüísticas nas falas, tanto auto-repetições (quando estas se dão no enunciado de um mesmo interlocutor) como hetero-repetições (quando a repetição se origina da fala anterior de um outro interlocutor). Segundo Marcuschi (1996: 96), a ocorrência da repetição nas narrativas, principalmente em contextos interativos, é uma forma dos interlocutores sustentarem a coesão referencial do texto falado. O autor explica: *a repetição não é um descontinuador textual, mas uma estratégia de composição do texto e do tópico discursivo*. Assim, a repetição na fala das professoras, exemplificada na entrevista com Fernanda, desempenhou um papel decisivo para uma co-construção que culminou em re-elaborações conceituais da prática da leitura.

Ainda segundo Marcuschi (1996: 112) a hetero-repetição indica o elo interativo constituído entre os interlocutores na situação comunicativa *em que um locutor vai aproveitando parte dos materiais do interlocutor e construindo colaborativamente o texto numa espécie de amalgamento de idéias e linguagem*.

No nosso caso, eu fazia as perguntas e Fernanda as respondia retomando as minhas palavras. Aí a repetição revela a construção em curso dos elos entre as falas. Fernanda vai, assim, reforçando a argumentação, trazendo mais evidências do processo de co-construção em curso:

- (6) *Eu - Então eles liam?*
 (7) *P - Liam, liam. (...)*
 (8) *Eu - Você falou que na sua casa tinha muita música?*
 (9) *P - Tinha. Minha mãe sempre cantou muito. Música de igreja, ou música, qualquer música assim (...).*
 (10) *Eu - E isso era comum?*
 (11) *P - Comum, comum. Mesmo na escola eu era, eu sempre participava de teatro.*

As auto-repetições também mostram a receptividade e envolvimento construídos em nossa interação. Podemos ver exemplos disso nos turnos a seguir, quando Fernanda retoma várias vezes as mesmas palavras, aproveitando materiais lingüísticos prévios (Marcuschi, 1996) para formular sua fala:

- (2) *Eu - Nem bíblia, nada?*
 (3) *P - Sempre teve, sempre teve. (...)*
- (12) *Eu - Vocês acompanhavam, às vezes? Que as vezes tinha, escrito.*
 (13) *P - Tem, isso, aqueles folhetos, tem, tem, tem.*
 (14) *Eu - Aqueles livretos. Pra dá um exemplinho.*
 (15) *P - Isso, tinha, lia. Sempre tivemos.*

Com relação a este aspecto ainda, Koch (1998c) afirma que a repetição na fala é uma das formas pelas quais se realiza a reformulação retórica quando, em contextos interativos, um dos interlocutores reforça ou adere à argumentação em jogo.

Além da repetição, o próprio diálogo mostra a mudança de perspectiva de Fernanda com relação à prática da leitura. Por exemplo, ao admitir as leituras bíblicas rotineiras em sua casa, ela demonstra ter captado a concepção de leitura que me guiava. Ela sinaliza sua compreensão ao completar uma de das minhas frases explicativas:

- (4) *Eu - Então, por que eu tô perguntando leitura, é...*
 (5) *P - Geral, tá. Sempre teve bíblia em casa.*

Ou então quando explicita que percebeu o que eu estava querendo dizer, quando fala: *Ah, tá. Eu tô entendendo* (turno 9). Um outro exemplo está expresso na seqüência:

(12) *Eu - Vocês acompanhavam, às vezes? Que às vezes tinha escrito.*

(13) *P - Tem, isso, aqueles folhetos, tem, tem, tem.*

(14) *Eu - Aqueles livretos. Pra dá um exemplinho.*

(15) *P - Isso, tinha, lia. Sempre tivemos.*

Fernanda, ao responder: *Tem, isso, aqueles folhetos*, utiliza-se da forma remissiva *isso*, tecendo a coesão referencial (Koch, 1998b) ao turno imediatamente anterior: *Que às vezes tinha escrito*. Ou seja, o pronome demonstrativo *isso* remete à idéia “as músicas são escritas, impressas e comercializadas”, que é reforçada por *aqueles folhetos*, fazendo referência ao esquema ativado, ao conhecimento de mundo partilhado que tinha sido disparado pela pergunta feita antes: *Você falou que na sua casa tinha muita música?* (turno 10). Assim, Fernanda, ao dizer: *aqueles folhetos* refere-se à existência da circulação de impressos das letras de músicas conhecidas que, de fato, eram consumidos em sua casa no período de infância e adolescência. A professora mais uma vez confirma sua fala utilizando novamente a forma remissiva *isso* (no turno 15), referindo-se à prática de acompanhar as músicas a partir da leitura dos folhetos que contêm as letras: *Isso, tinha, lia*.

Evidencia-se, então, que a reconceitualização da prática da leitura é propiciada pela interação, que gera simultaneamente sua legitimação, recebendo desse modo um novo estatuto sócio-cultural para a professora. Assim, conjuntamente, fomos revendo os eventos de letramento que de fato ocorreram durante a infância e a adolescência de Fernanda e que, inicialmente, não tinham sido considerados por ela como gestos também constitutivos da prática da leitura. E foi através da nossa interlocução que Fernanda parece rever seu conceito de leitura e passa a recuperar muitos dos eventos de letramento do seu cotidiano familiar (*Ah! Tá! Eu tô entendendo. Meu pai sempre leu jornal, é, minha mãe a bíblia, livro, mais assim religioso*).

Com a professora Laura ocorreu processo semelhante de revisão dos referenciais que sustentavam suas concepções sobre a prática de leitura. Processo esse disparado também pela situação interativa. Assim como ocorreu com a professora Fernanda, inicialmente Laura fazia questão de frisar a pouca variedade de livros com os quais tivera contato quando criança. Porém, ao ser indagada sobre outros tipos de leitura, como a bíblia e os almanaques de farmácia (levados no meu “acervo volante” das “muletas da memória”), ela acaba se dando conta de que em sua casa circulavam mais impressos, além dos escolares:

(1) *P - Revistas a gente não tinha de jeito nenhum, nem gibi.*

(2) *Eu - Nem gibi?*

(3) *P - Nem gibi.*

(4) *Eu - Não tinha?*

(5) *P - Não. Hãh... livros assim, livros didáticos tanto do meu irmão, da minha irmã que eu vivia xeretando, lendo. Olha, é só mesmo, viu.*

(6) *Eu - Bíblia?*

(7) *P - Bíblia sim.*

(8) *Eu - Aí, tá vendo... Eu tô pensando em leituras...*

(9) *P - Bíblia sim.*

(10) *Eu - de todo tipo.*

(11) *P - Bíblia tinha e/*

(12) *Eu - Vocês costumavam ler?*

(13) *P - Sim, sempre. Minha mãe lia, depois ela falava, comentava. Mas era assim. Era uma bíblia que era a bíblia do meu pai. Então a bíblia era uma coisa que ficava assim. Era um livro muito sagrado. Então ela falava assim: “eu leio e conto e explico”. (...)*

(14) *P - (...) Então era assim: ia em farmácia via [os almanaques de farmácia, do Biotônico Fontoura, às histórias do Jeca Tatu] e livro de receita. Livro de receita eu lembro que eu ficava lendo. E depois eu, minha mãe, pegávamos as receitas que alguém emprestava. Então eu pedia pra passar/*

(15) *Eu - Passar a limpo?*

(16) *P - É. Passar a limpo no livro dela. Por que daí eu ia lendo, ia vendo a figura dos... Nossa! Eu adorava isso [risos]. (Laura, 24/08/98)*

Pode-se notar que a professora começa negando a existência da diversidade de materiais escritos em sua casa, ao enfatizar o pouco acesso que tinha aos livros (*livros assim, livros didáticos... Olha, é só mesmo, viu*), mas, passado um certo tempo de conversa e de manuseio de diferentes tipos e suportes de leitura, ela recupera e re-elabora o próprio conceito de livro e de leitura, ampliando o universo da sua história de leitora: *Bíblia sim... Minha mãe lia, depois ela falava, comentava (...)* Livro de receita eu lembro que eu ficava lendo.

No diálogo entre mim e Laura as hetero-repetições e auto-repetições ficam bastante marcadas, trazendo mais elementos que explicitam o movimento da reconceitualização da leitura em processo na co-construção de sentidos durante a interação. *Trata-se de uma R [repetição] com função de envolvimento e confirmação do outro como falante* (Marcuschi, 1996: 123), que foi se desenvolvendo conforme transcorria nossa interação:

- (6) *Eu - Bíblia?*
- (7) *P - Bíblia sim.*
- (8) *Eu - Aí, tá vendo... Eu tô pensando em leituras...*
- (9) *P - Bíblia sim.*
- (10) *Eu - de todo tipo*
- (11) *P - Bíblia tinha e*
- (12) *Eu - Vocês costumavam ler?*
- (13) *P - Sim, sempre. Minha mãe lia, depois ela falava, comentava. Mas era assim. Era uma bíblia que era a bíblia do meu pai. Então a bíblia era uma coisa que ficava assim.*

No trecho acima a professora faz uma hetero-repetição a partir da minha pergunta: *Bíblia?*, e depois passa a se auto-repetir quando inicia as duas frases seguintes e na última frase, utilizando-se do mesmo léxico *bíblia*. Na verdade, ao auto-repetir-se, Laura mantém seu turno na conversação apesar de minhas tentativas de interrupções: *Aí, tá vendo... Eu tô pensando em leituras... de todo tipo*. Porém, como ela deseja continuar e eu também procuro completar o enunciado começado, neste intervalo de nossa conversação nossas falas seguem paralelas: a professora relatando sua história e eu interessada em explicitar meu ponto de vista, buscando mais informações (que ela me traria mais à frente). Para

Laura conseguir recuperar então seu turno, ela se auto-repete usando o léxico *bíblia* várias vezes como uma forma de assegurá-lo, garantindo sua tomada da palavra e preservando, ao mesmo tempo, as relações de polidez que favorecem a nossa interação e a negociação de sentido¹⁰. Neste âmbito, a repetição funciona conforme Preti (1991) explica:

os segmentos repetidos constituem, no nível interacional, uma forma de segurar o turno, prosseguir com a palavra, colaborando, portanto, para a seqüenciação, da mesma forma que o processo de “engate”, de intenção claramente colaborativa entre os falantes (p. 45).

O fato do diálogo (da situação interativa) possibilitar às professoras redimensionarem a leitura no interior mesmo do processo da entrevista, como no caso de Fernanda resgatar os folhetos de músicas, o teatro, e de Laura lembrar das leituras bíblicas feitas pela sua mãe, traz novas perspectivas para se pensar o trabalho com as professoras. A pesquisa de Oliveira (1999), que se utilizou do método de pesquisa-ação com professoras do ensino fundamental do Rio de Janeiro, parece confirmar essa possibilidade de atuação, enfatizando que ela favorece tanto um movimento de conquista de espaço do entrevistado, consagrando-se por sua “autorização” como profissional, quanto uma alternativa também de “formação” deste e do próprio pesquisador. A pesquisadora explicita esta questão a partir do seu relato de pesquisa:

Já vejo surgir sem que ela seja, entretanto, para mim ainda muito clara, esta dimensão da formação: a construção, assumida como uma co-responsabilidade entre formador e formandos de um método de pesquisa-ação que seria uma aposta ao mesmo tempo de educação para a transformação e de educação para a autorização (o que se torna um pouco a mesma coisa). Autorizar-se (pessoalmente e

¹⁰ Ver Brown & Levinson apud Kleiman (1994 e 1998b) sobre os sistemas de polidez nos processos de interação.

*coletivamente) é talvez a aposta política fundamental desta pesquisa?*¹¹ (pp. 235-236).

Oliveira (1999) ressalta a questão das professoras vivenciarem, no decorrer dos diversos encontros com a pesquisadora, um processo de “autorização” de si mesmas enquanto sujeitos e profissionais do ensino, como ocorreu também neste trabalho¹². A autora sinaliza que, simultaneamente à pesquisa dirigida por ela com as professoras, ocorreu também um movimento delas de apropriação de seu saber-fazer, que se constituiu através de uma maneira “formativa”, isto é, o próprio trabalho de pesquisa se encarregou da tarefa de formação dessas professoras enquanto “profissionais autorizadas”. Outro ponto que também vivenciei, e que Oliveira focaliza, diz respeito à reciprocidade instaurada por este tipo de pesquisa: não são apenas as professoras que são formadas e que se transformam; a pesquisadora vivencia, forma-se e transforma-se tanto quanto elas. Esse processo é mútuo e irreversível nas experiências que provoca e instiga. Oliveira (1999) explicita a dimensão discursiva¹³ desse processo:

*quando alguém narra sua vida como uma história, o papel do pesquisador é também de ajudar o sujeito da narração a fazer emergir os sentidos que imprimem às relações que unem as diferentes dimensões da vida. Minhas questões, inscritas dentro do diálogo, constituíam, junto com as reflexões das professoras, um tecido **em formação**, a trama de nossa própria formação: a delas, a minha*¹⁴ (grifos da autora - p. 409).

¹¹ Tradução minha de *Déjà je vois poindre sans qu'elle soit toutefois pour moi encore très claire cette dimension de la formation: la construction, assumée comme une co-responsabilité entre formateur et formés d'une méthode de recherche-action qui serait un enjeu à la fois d'éducation pour la transformation et d'éducation pour l'autorisation (ce qui revient un peu même). S'autoriser (personnellement et collectivement) est peut-être l'enjeu politique fondamental de cette recherche?*

¹² Sobre essa questão, ver também Kleiman & Signorini (2000), já referido.

¹³ Ver também Geraldini (1996) sobre a questão discursiva dos sujeitos nos processos interativos.

¹⁴ Tradução minha de *lorsque quelqu'un narre sa vie comme une histoire, le rôle du chercheur est aussi d'aider le sujet de la narration à faire émerger les sens qu'il imprime aux rapports qui unissent les différentes dimensions de sa vie. Mes questions, inscrites dans le dialogue, constituaient, avec les réflexions des institutrices, un tissage **en formation**, le tissage de notre propre formation: la leur, la mienne.*

Assim, a análise da experiência da entrevista com a professora Dora revela esse processo de formação mútua construído no diálogo através da interação. No trecho a seguir, podemos ver como, em nossa relação interativa, instaurou-se de fato uma troca de conhecimentos e uma partilha de experiências e crenças. Podemos identificar esse processo quando ela, ao discorrer sobre a importância da leitura de livros infantis no trabalho que fazia com as professoras¹⁵, introduz, por conta própria, o tema da leitura de imagens. Outro aspecto a ser destacado na transcrição a seguir é o papel desempenhado pelo suporte material dos livros. Neste caso em particular, a professora não foi manusear os livros do meu acervo que estavam expostos em sua mesa. Ela sentiu necessidade de buscar os seus:

(1) P - E depois ele tem que ler o que a professora já tinha dito, entendeu? Então assim: eu acho que o que mudou foi isso: a leitura servindo como... como possibilidade de conhecer a criança pras professoras. Conhecer como? Conhecer naquilo que ela tem de repertório, naquilo que ela tem de interpretação. E isso deu assim uma mudança muito grande. No olhar da professora pra criança, entendeu? Então eu lembro, por exemplo, naquele, na leitura de imagem, por exemplo, da Eva Furnari, da bruxinha. (...) O livro de imagem também, quer dizer, a leitura de imagem é uma coisa... Então eu tenho um trabalho que eu fiz com elas [as professoras], por exemplo, com o "ZOOM", quer dizer, aqui tá uma parte, [pega sua pasta com os seus trabalhos pra me mostrar, coloca na mesa e começa a folheá-la] Depois eu vou te, eu vou te, (...) é do ano passado. (...) Mas o "ZOOM", por exemplo, que é aquele do Istvan Banyai, não sei se você conhece, que é um livro de leitura de imagens.

(2) Eu - A Eva Furnari eu conheço. Porque eu também fui professora de primeira a quarta.

(3) P - Eu precisava pegar, precisava pegar o livro pra você ver/

(4) Eu - A gente usava muito o livro da bruxinha.

(5) P - É.

(6) Eu - Muito.

¹⁵ Dora, em 1998, atuava no cargo de Orientadora Pedagógica de uma escola municipal de Campinas.

- (7) *P - E, bom, você quer ver, deixa eu ver se eu tenho uma, uma/*
- (8) *Eu - Bonito esse trabalho, nossa! [referindo-me ao trabalho que ela desenvolve com as professoras, cujo relatório eu estava lendo]*
- (9) *P - Espera aí, deixa eu ver se eu tenho uma caixa aqui*¹⁶
[Diz isso se movimentando pela casa, indo para os quartos] *Tem uma que eu não fechei ainda, quero pegar o ZOOM pra você ver [traz a caixa de papelão para a sala].*
- (10) *Eu - [dou risada] Quanto livro!!! [olhando para a quantidade de livros na caixa].*
- (11) *P - [Dora começa a procurar o livro na caixa e vai me mostrando vários] Olha, esse livro tem uma história maravilhosa que as professoras daqui (...) Eu quero achar o ZOOM [continua procurando o livro]. O ZOOM é um livro de imagens. AH! Ele tá aqui!! Dá uma olhada. É um livro de imagens do Banyai.*
- (12) *Eu - Ai!!!, é só imagem mesmo.*
- (13) *P - Vai dando uma olhada que eu vou pegar o texto aqui [entra no corredor para procurar suas coisas guardadas. Fico lendo o ZOOM. Transcorre bastante tempo assim: eu lendo, ela procurando o que quer me mostrar].*
- (14) *Eu - Ai, Dora!!! Que louco!!! [falo surpresa, rindo] (Dora, 16/12/98).*

Podemos perceber o papel do manuseio dos materiais no transcurso de nossa conversa. Dora deixa evidente, diversas vezes, a importância, para ela, do suporte material dos textos aos quais ela estava se referindo. Era necessário olhar, folhear, pegar: *Eu precisava pegar, precisava pegar o livro pra você ver. (...) Espera aí, deixa eu ver se eu tenho uma caixa aqui.*

Também conseguimos identificar o grau de interação e troca alcançado durante esse encontro. A co-construção estava de fato em curso. Nesse trecho, torna-se visível o meu processo de aprendizagem e de engajamento diante da narração de Dora. Muitas vezes, ela acaba por assumir o encargo da direção da entrevista, tomando a iniciativa de buscar mais material para mostrar, dando-me seus trabalhos pra ler, conforme indicam os turnos abaixo:

¹⁶ A professora Dora estava de mudança e suas coisas já estavam encaixotadas, preparadas para serem transportadas.

(7) *P - E, bom, você quer ver, deixa eu ver se eu tenho uma, uma/*

(8) *Eu - Bonito esse trabalho, nossa! [referindo-me ao trabalho que ela desenvolve com as professoras, cujo relatório eu estava lendo].*

(9) *P - Espera aí, deixa eu ver se eu tenho uma caixa aqui.*

(12) *Eu - Ai!!!, é só imagem mesmo.*

(13) *P - Vai dando uma olhada que eu vou pegar o texto aqui [entra no corredor para procurar suas coisas guardadas. Fico lendo o ZOOM. Transcorre bastante tempo assim: eu lendo, ela procurando o que quer me mostrar].*

Abaixo, continuando nossa fala sobre o livro ZOOM, a troca e o movimento de reciprocidade vão se tecendo ao longo da entrevista. A cooperação e o processo de simetrização na interação aparecem com bastante força nos extratos seguintes:

(1) *Eu - A folha preta [referindo-se ao ZOOM].*

(2) *P - A folha preta, que é meio aquela coisa do cinema, quer dizer, aqui [apontando para o livro] você dá o significado, né? Por que isso aqui é o buraco negro, vamos dizer assim. Mas como é que ele vai construindo o sentido/*

(3) *Eu - Que coisa! Que estouro!!! Olha só... Não é à toa que chama ZOOM.*

(4) *P - E por aí vai... Então, /*

(5) *Eu - Como que você descobriu esse livro?*

(6) *P - Olha, esse livro eu descobri no COLE. A Brinque-book é uma editora que eu gosto demais, quer dizer...*

(7) *Eu - Eu posso anotar?*

(8) *P - Tudo?*

(9) *Eu - Eu achei bárbaro!!*

(10) *P - Tudo que tem da Brinque-book... entendeu, é, quer dizer, é uma... é uma seleção, sabe, olha, [vai falando enquanto volta ao corredor para pegar mais coisas]. Eu até vou pegar outro pra mim. Quer dizer que eu descobri nesse COLE que eu fui.*

(11) *Eu - No último COLE? Eu fui no último COLE.*

(12) *P - [fala de longe algo, mas não dá pra ouvir]*

(13) *Eu – Que bárbaro!!! [ainda me referindo ao livro ZOOM] Eu tô aqui, embasbacada...*

(14) *P – [ainda está no corredor ou no quarto pegando mais livro e material e fala de longe – difícil de entender] Olha, por exemplo. Olha essa coleção aqui, ó. Também é Brinque-book, ó: “O Catador de Pensamentos” é maravilhoso.*

(15) *Eu – Esse eu já ouvi falar.*

(16) *P – “O Pintor, A Cidade e o Mar”, olha esse aqui, por exemplo, olha que ilustração aqui, olha. (Dora, 16/12/98).*

Novamente, podemos verificar como o suporte material dos livros sobre os quais Dora tecia comentários fornecia uma mediação fundamental em nosso diálogo. A todo momento a professora se movimentava pela casa à procura de outros exemplares para me mostrar, agindo junto com sua fala: *Eu até vou pegar outro [livro] pra mim... Olha, por exemplo. Olha essa coleção aqui, ó. Também é Brinque-book, ó: “O Catador de Pensamentos” é maravilhoso.*

Todos esses trechos da entrevista com a professora Dora revelam o que Kleiman (1994) assume como cooperação em situações interativas nas quais os interlocutores partilham experiências e alcançam objetivos comuns, ocorrendo realmente uma parceria:

A razão, dentro da concepção da cooperação enquanto requisito para se comunicar estaria no objetivo comum, partilhado pelos interlocutores: o entrevistado coopera com o entrevistador porque a sua meta individual e a meta do entrevistador coincidem: se um quer conhecer, o outro quer se revelar (p. 06).

Após ter experienciado as entrevistas e encontros com as professoras-alfabetizadoras, pude então conferir o fato de a reciprocidade poder ser construída entre os sujeitos na pesquisa. Tive a oportunidade de constatar, através dos depoimentos fornecidos pelas professoras, como o diálogo construído entre nós proporcionou a abertura de novos espaços para a reflexão sobre a multiplicidade de eventos de letramento que circularam em suas histórias de leitura.

Marina é um outro caso peculiar. Ela foi uma das três professoras que fez duas entrevistas em função de, no segundo encontro, eu ter levado o “acervo volante”, conforme já comentado no capítulo três. Acredito que, como tivemos dois encontros, este fato levou-nos a construir uma sintonia maior, com uma relação de confiança mais forte. Na segunda entrevista, Marina, ao narrar seu cotidiano como leitora, voltou-se muito ao trabalho de teatro que desenvolvia na escola. Ela fazia, à época, um curso de arte dramática, e esta atividade tinha grande valor em sua vida. Assim, passamos bastante tempo a falar de seu trabalho com o teatro, que ela trouxe para a escola onde trabalhava para desenvolver com os alunos, chegando a participar de um festival que ocorreu em outubro de 1998 na rede de ensino de Campinas. No relato deste trabalho podemos observar, através de seus aspectos formais, no uso de marcadores discursivos contextualizadores da situação de enunciação, o processo de reflexão acerca da leitura em que ela se engaja, ampliando sua conceitualização anterior. Provocada a pensar nas contribuições possíveis do teatro para as suas práticas com leitura e vice-versa, comenta:

(1) *Eu - você vê relação entre a leitura e o teatro?*

(2) *P - Sem dúvida.*

(3) *Eu - Daí você poderia me explicar como você vê?*

(4) *P - Olha, eu acho, por exemplo, a leitura é fundamental. Independente de você estar com o livro do Machado de Assis na mão, estar com a revista “Veja”, um assunto interessante, eu acho que qualquer tipo de leitura você absorve.(...)*

(5) *Eu - E com as crianças, esse trabalho, quando você preparou o teatro você percebeu que a leitura delas, (...) Quando você trabalhou, pelo que você tá me falando, tem texto, tem escrita, tem leitura. Quer dizer, e o teatro é uma coisa mais lúdica, né?*

(6) *P - E tem também o trabalho que você tem que fazer, da criança: de concentração que ele tem que ter. Ele tem que, por exemplo, antes de você começar a leitura você tem que trabalhar com a criança a parte da expressão. Então você tem que trabalhar, vamos supor, o relaxamento, o aquecimento. Tudo isso faz parte pra você poder trabalhar o texto. (...)*

(7) *Eu - No fundo, assim, a leitura tá perpassada por tudo isso que você tá falando, né, quer dizer...*

(8) *P - Sem dúvida. E a criança melhora muito também no teatro, né, na hora dele ler em sala de aula porque a gente trabalha muito a projeção, a articulação da voz, da fala em si (...) Então eu percebi que as crianças que participaram, dos que participam em sala de aula, (...) que dramatizar a leitura em sala de aula é uma coisa interessante. Por que ele tá lendo, na hora de dramatizar uma leitura já é diferente. Então eles tão ali, tá casando uma coisa com outra. Eu acho que a escola deveria abrir [espaço para o teatro]. (...)*

[referindo-se ao desempenho de uma aluna que estava passando por um “teste” de apresentação] *Então, eu falei, que ela trabalhou mais com a expressão, com o gesto, no olhar. Por que não é só a expressão do rosto. Olho, só o trabalho com o olho já é uma fala, a boca é outra fala. Então toda a parte corporal tem mais que uma expressão que a gente tem que começar a prestar atenção. Por que as vezes tem uma pessoa ali no palco parada e só um outro falando e você não dá importância, **mas ela tem um texto, então ela fez uma leitura, um trabalho (...) um objeto, ele tem que ser lido no palco, num espetáculo, porque ele faz parte do cenário** (grifos meus - Marina, 20/11/1998).*

Podemos detectar, no transcorrer de toda nossa fala, a presença dos marcadores discursivos (MD) *daí, e, então, né, quer dizer, também, sem dúvida*, geralmente posicionados no início dos turnos, que trazem indícios da construção da relação de interação vivenciada por nós durante a situação da entrevista, da organização das inter-relações estabelecidas entre nossas falas. Risso et alii (1996) assim definem a função dos marcadores discursivos nos enunciados:

Como mecanismos verbais da enunciação, [os MD] atuam no plano da organização textual-interativa, com funções normalmente distribuídas entre a projeção das relações interpessoais - quando o foco funcional não está no seqüenciamento de partes do texto - e a proeminência da articulação textual - quando a dominante deixa de estar no eixo da interação (...)

estabelecem-se como embreadores dos enunciados com as condições da enunciação, apontando para as

instâncias produtoras do discurso e definindo a relação dessas instâncias com a estruturação textual-interativa (pp. 55-56).

O uso do marcador *e*, por exemplo, indica a elaboração da narrativa de Marina em curso, garantindo continuidade e coesão à sua fala, criando elos, dando elementos lingüísticos concretos para a construção dos dizeres:

(5) *Eu - Quer dizer, e o teatro é uma coisa mais lúdica, né?*

(6) *P - E tem também o trabalho que você tem que fazer, da criança (...)*

(7) *Eu - No fundo, assim, a leitura tá perpassada por tudo isso que você tá falando, né, quer dizer...*

(8) *P - Sem dúvida. E a criança melhora muito também no teatro, né!*

O marcador *sem dúvida* aparece duas vezes no diálogo de Marina. A primeira logo no início (turno 2) e a segunda mais adiante, depois de cinco turnos (turno 8). Tal marcador desempenha duas funções importantes em sua fala. Demonstra acordo sobre o tópico discutido e lhe permite manter o turno. Sob este último aspecto, o marcador *e* também tem o papel de garantir o turno da professora, ocorrendo assim no começo das frases, permitindo dessa forma que ela retome sua argumentação.

O uso acentuado do MD *então*, na fala de Marina (aparece seis vezes), torna visível como a situação interativa forneceu à professora condições para ela elaborar seu discurso, mantendo a coesão referencial na fala, permitindo que ela assegurasse sua formulação textual. Risso (1996) enumera as funções de *então*:

os aspectos particulares do uso de então, como agente da organização interna do texto, têm, por trás de suas especificidades, um forte fundo comum na orientação remissiva retroativa e na continuidade expositivo-argumentativa característica desse item adverbial anafórico (p. 431).

Seguem alguns fragmentos de trechos do discurso de Marina em que se pode visualizar o funcionamento do *então* como um elemento conectivo que procura não só manter a continuidade do discurso, mas também indicar avanços no tópico:

(...) Então você tem que trabalhar, vamos supor, o relaxamento, o aquecimento. Tudo isso faz parte pra você poder trabalhar o texto ...

(...) Então eu percebi que as crianças que participaram, dos que participam em sala de aula ...

(...) Então toda a parte corporal tem mais que uma expressão que a gente tem que começar a prestar atenção

Outro ponto a ser ressaltado na narrativa de Marina refere-se ao uso da modalidade subjetiva *eu acho*. Koch (1999: 75) destaca o fato das modalidades fornecerem subsídios para se compreender o posicionamento do enunciador, uma vez que *consideram-se as modalidades como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz*. O uso de modalidades na interação, segundo Kleiman (1995), pode significar adesão do interlocutor à proposição colocada, revelando a construção de um elo entre as partes. A modalidade *eu acho* foi empregada três vezes, trazendo evidências, com isso, de que a professora estava realmente engajada no processo interativo em andamento. Dessa forma, ao dizer, por exemplo, *eu acho que qualquer leitura você absorve*, Marina, além de explicitar o conteúdo de sua posição com relação à prática da leitura, também está, discursivamente, marcando-se como sujeito, inscrevendo-se na situação.

Finalmente, um último aspecto deve ser destacado na análise da transcrição do diálogo acima. Nas falas de Marina e da entrevistadora a continuidade do discurso não foi assegurada apenas através da utilização dos marcadores discursivos, mas também por meio da repetição lexical, principalmente da palavra *leitura*. Como já mencionado, uma das funções da repetição na língua falada, segundo Marcuschi (1996: 114), é garantir a

continuidade tópica de forma que *ela serve para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos.*

Em nosso caso, repetimos o léxico *leitura* nove vezes. Ao analisar as ocorrências dessas repetições, podemos identificar que vai-se delineando uma mudança gradual do conceito de leitura à medida em que o item lexical *leitura* vai sendo repetido. Inicialmente, o termo *leitura* é empregado como atividade de oralização/ressignificação do texto escrito, em *antes de você começar a leitura você tem que trabalhar com a criança a parte da expressão.* Mais adiante, o termo passa para o campo semântico do teatro, visto pelo aspecto de sua dramatização, descolando-se do conceito anterior: *dramatizar a leitura em sala de aula é uma coisa interessante. Por que ele tá lendo, na hora de dramatizar uma leitura já é diferente.* E termina sendo usado segundo uma concepção muito mais ampla, como um processo de interpretação, em *Por que as vezes tem uma pessoa ali no palco parada e só um outro falando e você não dá importância, mas ela tem um texto, então ela fez uma leitura, um trabalho (...) um objeto, ele tem que ser lido no palco, num espetáculo, porque ele faz parte do cenário.*

Através da análise da repetição lexical de *leitura*, pudemos tornar visível o processo de transformação do enfoque de Marina para o conceito da prática de leitura. Lingüisticamente ficou evidenciado como Marina, através do processo interativo proporcionado pela entrevista, re-significou, para ela, o que é ler.

Creio que as interlocuções vividas com as professoras em geral, e com Marina em particular, são análogas às que propõe o trabalho de Oliveira (1999):

Qualquer que seja a situação, é fundamental que esta tenha consciência das apostas reais da situação e, se pretende situar-se em uma perspectiva de pesquisa-ação, que se tome em primeiro lugar a escuta das demandas das pessoas. O desejo vai então se construir ao longo do processo. E esse desejo em construção se constitui em uma das apostas. Um momento importante é aquele onde as pessoas começam a tomar consciência de seus desejos e do lugar que elas ocupam dentro do processo. Há nesse processo de fato, no início, um entrelaçamento de desejos e

*demandas mal elucidados, mas que é preciso justamente se dar como objetivo elucidá-lo progressivamente e integrá-lo ao processo de pesquisa*¹⁷ (p. 210).

Segundo a autora, o papel do pesquisador, a relação construída com o depoente, e as circunstâncias que são criadas em decorrência da própria metodologia de pesquisa, favorecem às professoras deixarem fluir seus desejos e suas demandas nas narrativas, possibilitando, com isso, que elas não só tomem consciência do processo de autorização delas mesmas como também se apropriem do que experienciaram. Junto a esse fato, foi propiciado o registro das histórias, tornando visível o que antes estava, de certo modo, incubado ou em estado de latência. Desse modo, tanto as professoras quanto eu mesma chegamos ao fim dessa etapa diferentes de quando iniciamos e mais cientes do nosso papel, valor e lugares sociais.

Acrescentando à tese de Oliveira (1999) sobre a importância da interação na pesquisa, Kleiman (1998b), conforme já mencionado, ao discutir sobre os processos identificatórios que atuam na situação interativa em sala de aula, enfatiza o papel desempenhado por aquele que conduz os processos interativos, neste caso ocupado por mim, na construção dos contextos de tais situações. Ela alerta para o fato de que, se não são dadas condições de fato para interagir, a situação comunicativa torna-se inócua, não trazendo ganhos para nenhuma das partes envolvidas: pesquisadora-pesquisada. Isto é, *sem oportunidade de interagir, não é possível criar condições para conhecer os valores do outro* (p. 297).

¹⁷ Tradução minha de *Quelle que soit la situation, il est fondamental que celui-ci prenne conscience des enjeux réels de la situation et, s'il veut se situer dans une perspective de recherche-action, qu'il se mette en premier lieu à l'écoute des demandes des personnes. La commande va alors se construire au long du processus. Elle en constitue l'un des enjeux. Un moment important est celui où les gens commencent à prendre conscience de leur commande et de la place qu'elle occupe dans le processus. Il y a en fait au départ un noeud de commandes et de demandes mal elucidées, mais qu'il faut justement se donner pour but d'élucider progressivement et d'intégrer au processus de recherche.*

Finalizando, então, é importante ressaltar que, de todo esse processo vivenciado na pesquisa, foram a qualidade das interações e a relação que se constituiu entre mim e as professoras, reveladas através da análise dos seus elementos lingüísticos e discursivos, que proporcionaram o movimento de co-construção instaurado nas situações comunicativas, a re-significação da prática da leitura e a autorização das professoras como leitoras.

Além disso, esse movimento de co-construção instanciado em nossas interações permitiu a deflagração do processo de re-significação das práticas de leitura das professoras-alfabetizadoras, contribuindo assim para o fortalecimento de suas imagens como leitoras.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

5- AS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA: DE SUPOSTAS NÃO-LEITORAS A LEITORAS AUTORIZADAS

Após ter destacado o papel desempenhado pela interação na pesquisa, dando ênfase aos processos de elaboração conceitual discursiva, passarei então para a análise de seus dizeres sobre suas histórias da prática de leitura, produzidos a partir dessa nossa interlocução.

Neste capítulo abordarei as narrativas das professoras, procurando problematizar, fundamentalmente, as concepções de leitura que permeiam suas falas, assim como as circunstâncias que demarcam e que são constituintes dos discursos, tendo como referenciais teóricos os estudos de Bakhtin (1997) e de Fairclough (1995a, 1995b). Conforme a posição destes autores, os contextos sócio-culturais constituem a produção discursiva. Assim, os discursos serão reconstituídos a fim de oferecer uma compreensão consistente das práticas e concepções de leitura das professoras-alfabetizadoras.

Com relação à análise das narrativas, optei por utilizar os princípios da semântica argumentativa e da lingüística textual (baseando-me em Ducrot (1981) e Koch (1998a, 1998b, 1999), respectivamente) no que se refere à análise da materialidade lingüística dos discursos das professoras, complementando-a com o enfoque do referencial proposto pela História Cultural (tendo por base o pensamento de Certeau (1979, 1994, 1995) e Chartier, R. (1990, 1996, 1998) no que concerne ao conteúdo das histórias veiculadas pelos mesmos. Em função de ter seguido duas orientações distintas, porém complementares, consegui obter diversos entrecruzamentos na análise que favoreceram um olhar multifacetado para os seus dizeres.

Assim, ao optar por trabalhar com os pressupostos teóricos da análise textual e discursiva e também com os da História Cultural, procurei construir

transdisciplinarmente tais análises, de modo a possibilitar mais de uma abordagem para as narrativas das professoras-alfabetizadoras. Tal enfoque transdisciplinar traz contribuições importantes às áreas que trabalham com formação de professores e aos estudos do letramento. Isto é, alcançou acrescentar uma dimensão social e histórica ao enfoque lingüístico e fornecer uma abordagem lingüística ao referencial sócio-histórico.

Antes de iniciar a análise dos depoimentos, acredito ser importante destacar que, em termos gerais, as narrativas das professoras apontam para o desvelamento de múltiplas histórias, nas quais elas puderam dar visibilidade aos seus percursos como leitoras. Apesar de algumas, inicialmente, não se perceberem como tais, seus gestos, usos e “desvios da leitura” revelam a existência de práticas plurais, que concretizaram, cada qual à sua maneira, trajetórias particulares no universo da leitura. O conceito de “desvios da leitura” é uma expressão que se baseia no enfoque analítico de Certeau (1994). Refere-se às apropriações da prática da leitura que não seguem os padrões legitimados e estabelecidos pela ideologia dominante que, com relação às práticas de letramento, correspondem basicamente à ideologia escolar, conforme será explicitado neste capítulo.

Buscar traçar seus movimentos de modo uniforme ou homogêneo seria uma pretensão equivocada. Este trabalho teve, então, como ênfase, o universo da diferença, das singularidades e do múltiplo, e do ponto de vista discursivo, o universo da heterogeneidade. É neste rumo que almejo construir as respostas às indagações formuladas desde suas proposições iniciais.

Pretendo, além de trazer subsídios para os estudos que focalizam a prática de leitura, redimensioná-la a partir das histórias de leituras cotidianas vividas pelas professoras, objetivando, com isso, fornecer um olhar diferenciado às suas narrativas, ou seja, procurando me deter não apenas àquilo que está explícito, mas aos não-ditos também. A concepção de leitura será o eixo condutor deste estudo.

5-1- O cotidiano da leitura nos eventos de letramento: transpondo limites

*Como a gente não tinha uma lousa,
ela pintou uma lousa com piche.*

(professora Laura)

Batista (1998), em sua pesquisa sobre o professor-leitor¹, fez diversos tipos de levantamento a respeito da vida desse professor: nível de escolaridade dos pais, dos avós e irmãos; origem sócio-econômica da família; seu histórico escolar e a relação com a leitura. Estes levantamentos foram tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. Isto é, o autor procurou rastrear de maneiras variadas o contexto de vida do professor para alcançar um conhecimento mais próximo sobre “quem é o professor-leitor de hoje”.

Os resultados encontrados por Batista (1998) apontam para um professor que representa, na maioria das vezes, a primeira geração de sua família a atingir a formação completa em nível superior de escolaridade. Pode-se perceber esse fato ao verificar o nível de escolaridade dos pais que encontra-se, em maior porcentagem, entre “sem nível de escolaridade completo” e apenas “primário”. Há também uma porcentagem pequena de pais analfabetos (de 2% a 4%). Entre os avós, nota-se um aumento considerável da porcentagem relativa a “analfabeto” e “sem nível de escolaridade completa”. Estes dados revelam que as pessoas que hoje exercem o magistério são aquelas que realmente conquistaram uma ascensão sócio-cultural em relação a seus familiares. E essa formação é conseguida a custo de um grande esforço do grupo familiar para que este degrau social seja alcançado. Além disso, Batista (1998) identificou também uma certa

¹ O grupo pesquisado pelo autor constitui-se de professores de Português de 5ª a 8ª séries do ensino médio de Minas Gerais.

rede de ajuda mútua entre essas famílias para que seus filhos adquirissem o capital cultural² escolar:

*Os professores e professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto às primeiras gerações de grupos familiares que estão tendo acesso a uma escolarização de longa duração. No que diz respeito à leitura, a socialização primária dos professores e professoras parece ter se organizado em torno de uma forte **mobilização** familiar para a aquisição de competências (grifo do autor - p. 30).*

O histórico de vida das professoras-alfabetizadoras com as quais trabalhei mostra que quase 1/3 delas tinha pai e/ou mãe analfabetos e além disso, 1/5 vinha da zona rural. Ou seja, revelam um índice de não-escolaridade entre os pais bem mais acentuado do que o apresentado pelos professores pesquisados por Batista. Pode-se detectar nas falas da população que pesquisei os sacrifícios feitos para freqüentar a escola ou mesmo a igreja³ - agência de letramento, em geral, tão importante quanto a escola para suas famílias. O esforço para se manterem no sistema de ensino e na vida social do lugarejo em que viviam parece ter sido grande, conforme nos contam Manuela e Marina, respectivamente:

A gente morava numa fazenda com meu pai e a gente ia num vilarejo mais próximo que dá. Só tinha um período de aula. Porque era tão longe que a professora vinha um, depois tinha que voltar pra dar o outro. (...) Era sempre das oito ao meio dia que eu estudava. Acho que eu saía de casa às quatro (Manuela, 08/04/98).

² O autor se baseia na teoria de BOURDIEU, Pierre (1979) "Les Trois États du Capital Culturel" *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 30, France, quanto ao conceito de capital cultural.

³ Quando refiro-me à igreja, estou considerando não a religião católica apenas, mas a igreja evangélica, do Nazareno, e também outras religiões como a umbanda e o espiritismo, uma vez que as professoras tinham filiações religiosas diversas.

nós íamos à missa, meio esporádico, em função do local, das condições... Então, iam assim: elas aconteciam aos domingos, eu acho que já acontecia a cada quinze dias. Então, ia a família inteira. A missa ia começar às oito, saía às seis da manhã de casa pra ir pra missa (Marina, 16/06/97).

Em alguns casos fica evidente a mobilização familiar empreendida para a realização dos estudos da geração mais nova (fato também assinalado por Batista, 1998) para que os filhos atingissem um nível de estudo melhor do que o dos pais. Neste sentido, nas histórias narradas pelas professoras, a família desempenhou um papel importante como agência de letramento.

Relatando sua infância, Sofia comenta a respeito da relação de sua mãe com os filhos, procurando educá-los nas letras, mesmo de maneira informal, para um futuro diferente daquele que ela teve para si:

Ela trabalhava o dia todo e quando chegava à tarde, ela colocava nós três assim do lado dela. Ela fazendo comida lá e ela ia falando. Tudo que tinha assim, por exemplo, qualquer folhinha que tivesse, qualquer medicação que tivesse, que pudesse ler ou uma figura, ela dizia: "Olha, como será que escreve aqui, ó?!" (...) E, tinha as historinhas também. Ela contava historinha e a gente queria escrever. Aí ela escrevia e a gente copiava a historinha. E a gente começou a identificar as letras. Primeiro ela ensinou o nome, né, o nosso nome, o nome do pai, o nome da mãe, aonde a gente morava, o endereço da gente.(...) Isso eu tinha o quê? Uns 6, 7 anos. (...) Ela fazia questão que a gente aprendesse a ler, escrever antes do tempo, porque ela foi uma pessoa que, pra estudar, ela me contou [inaudível] disse que tinha que caminhar três quilômetros pra chegar na escola. (...) Depois de casada, mãe de filhos, que ela veio estudar. Então ela ficava muito preocupada que acontecesse o mesmo com a gente, né. Então ela ficava assim, sempre em cima, né. Às vezes a gente passava o dia com ela no serviço também. Porque o serviço dela, assim, era um salão enorme e, e tinha uns maquinários. A gente sentava em cima daquelas máquinas e a gente ficava lá desenhando, fazendo cópia que ela dava pra gente fazer. (Sofia, 12/12/97).

Também no relato de Laura verifica-se o processo de escolarização desencadeado por ela em sua família. Seus pais tinham pouco estudo, mas fizeram o que estava ao seu alcance para proporcionar a seus filhos mais oportunidades. Desde pequena, sua mãe lhe dava aulas em sua casa (a pedido da filha) e a encaminhava para o mundo da escrita. Mais tarde, ao conseguir a aprovação no vestibular para cursar a faculdade de Pedagogia, precisou mudar-se de cidade e, além disso, pagar as mensalidades do novo curso no qual conquistara um lugar. Como sua família não possuía recurso financeiro para que pudesse dar continuidade à sua trajetória escolar, recorreu à sua tia e foi à busca de um trabalho para iniciar sua empreitada:

Olha, a minha história, basicamente, a minha leitura... Eu aprendi a ler e escrever com a minha mãe. A minha mãe que me ensinou numa lousa de piche. Eu queria porque queria, com 6 anos, aprender a ler e escrever. (...) Como a gente não tinha uma lousa (...) ela pintou uma lousa com piche e eu me lembro bem que o giz não pegava porque o piche fica muito liso. (...) Porque a minha mãe não tinha formação nenhuma, ela tinha até a 4ª série, que ela tinha feito. Depois, ela era empregada doméstica. Então, do que ela sabia, ela passou. (...) Daí eu não parei mais. Não parei mais de estudar. Fiz o primeiro grau, depois fiz o segundo grau magistério. Depois eu prestei vestibular em Sorocaba e aqui, passei e vim pra cá. Não tinha como pagar faculdade. Fui batalhar emprego. Fiquei morando de favor na casa de uma tia minha. Fiz a faculdade. (Laura, 24/08/98).

No depoimento de Laura fica nítido como as condições concretas de vida não lhe ofereciam um contexto propício para a continuação de sua formação profissional. Foi necessário a ela e a sua família empreenderem esforços para conseguirem ultrapassar os limites que as circunstâncias sócio-econômicas concretas lhes impunham no seu percurso de formar-se professora. Neste aspecto, Batista (1998) também destaca os investimentos que as famílias dos professores bancaram a fim de obter o êxito escolar de seus filhos. Tais investimentos traduziam-se:

na manifestação, por parte dos pais, de atitudes que revelam uma valorização da escrita e de sua aquisição, na aquisição de objetos escolares, na criação de espaços e condições para que as crianças tenham contato com a escrita e com o universo escolar; manifesta-se também (...) no ensino das letras do alfabeto e de alguns nomes próprios, na realização de atividades escolares sem a exigência da escola (pp. 39-40).

As falas de Sofia e de Laura revelam a preocupação da família com os estudos dos filhos. Suas mães, ambas possuidoras de pouco estudo, introduziram-nas em eventos de letramento precocemente. Utilizando-se de instrumentos rudimentares, procuraram alfabetizar suas filhas em casa, antecipando-se à escola, preparando-as assim para um melhor aproveitamento.

No que se refere aos eventos de letramento vividos em família e à sua relação com o desempenho escolar de suas respectivas crianças, o trabalho de Heath (1982) mencionado anteriormente oferece diversas contribuições para se entender o papel da família como mediadora importante das práticas de letramento escolares. Estudando comparativamente três comunidades bastante distintas (Maintown, representando o setor da classe média norte-americana que já possui uma orientação para a cultura escolar bem desenvolvida; Roadville, representando os trabalhadores brancos - que realizam serviços manuais em indústrias - e Trackton, a população negra vinda recentemente do meio rural), Heath procura identificar como os eventos de letramento (tomando como unidade de análise as histórias contadas antes das crianças dormirem) podem interferir no aproveitamento escolar. O grupo de crianças de Maintown é o que tem sucesso garantido, o de Roadville consegue êxito nas séries iniciais apresentando certas dificuldades de acompanhamento a partir da quarta série, e o de Trackton não consegue se adaptar à escola.

As crianças de Maintown obtêm sucesso porque vivenciam os eventos de letramento do modo que a escola o faz com seus alunos: suas formas de interação social e os caminhos de que se utilizam para interpretar os materiais

escritos se assemelham muito aos modos escolares de fazê-lo. Já os alunos provenientes de Roadville, apesar de possuírem uma vivência até certo ponto semelhante ao que a escola trabalha com a escrita, não interagem com o material escrito de modo a adquirir uma base para acompanhar as exigências e tarefas escolares. Finalmente, as crianças de Trackton vêm com uma bagagem cultural bastante diferente do que aquela que a escola espera. Embora suas interações com a escrita sejam muitas vezes inventivas e diferentes, nas quais a imaginação atua com mais liberdade, tais interações não são autorizadas ou reconhecidas pela instituição escolar. Fica claro, neste estudo de Heath (1982), que a escola não é flexível e não se adapta às maneiras diversas (plurais) de abordagem e vivência dos eventos de letramento. Ela apenas legitima aqueles que se enquadram no que é postulado como modelo a seguir, e desvaloriza eventos outros de letramento senão os que considera adequados.

Este trabalho nos ajuda a compreender melhor as razões que podem ter levado as famílias de origem das professoras-alfabetizadoras a utilizarem as *táticas* (Certeau, 1994) que tinham ao seu alcance para fornecerem “lastro cultural” para manterem seus filhos suficientemente estabilizados nos bancos escolares. Tais *táticas*, segundo o estudo de Heath, não são utilizadas de forma previamente deliberada. Talvez pelo fato de as famílias já terem experienciado situações de fracasso na escola, tentavam propiciar em casa certos hábitos de estudo que achavam adequados à cultura escolar. Os depoimentos de Sofia e de Laura explicitam algumas das maneiras pelas quais os membros mais velhos das famílias procuravam preparar as crianças para atingirem um rendimento escolar mais elevado do que foi possível obterem para si mesmas em suas trajetórias de vida. Os eventos de letramento vividos em casa pelas professoras quando pequenas parecem ter auxiliado em suas vidas escolares.

Com relação especificamente às práticas de leitura, Batista (1998) defende a tese de que a leitura dos professores segue um caminho escolar no qual ela é quase sempre mediatizada pela escola. Isto é, a prática social da leitura vivida na instituição escolar influencia fortemente a prática letrada dos professores, mesmo após terem concluído o percurso educacional formal. Seguindo este raciocínio,

Batista (1998) alega que os professores tornam-se “leitores escolares”, mesmo ao praticarem leituras fora da escola, desprovidas de tal contexto. E acresce que, ao realizarem as práticas de leitura em sala de aula com seus alunos, passam a utilizar as mesmas estratégias através das quais foram ensinados, reproduzindo, desse modo, uma prática escolar de ler. Ele explicita sua tese:

Assim, os professores seriam, antes de tudo, leitores “escolares” e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares, adquiridas escolaramente (grifos do autor - p. 31).

Essa forma escolarizada de ler, tal como explicitada por Batista, parece já ter sido captada com atenção pelos meios de comunicação, pois, segundo pesquisa de Vieira (1998), a revista *Nova Escola*, vendida em bancas de jornais e revistas para o público de professores, possui uma organização interna que busca aproximar-se da rotina escolar, transportando para suas seções o ambiente da escola. É o que pode ser observado nas seções intituladas “Sala dos Professores” e “Mural”, pelas quais a autora identifica a tentativa da revista de reproduzir no seu interior a vida da instituição escolar. Vieira (1998: 130) apresenta seu ponto de vista: *A busca de sintonia com a escola é tão evidente que a revista adaptou sua forma de distribuição ao calendário da escola, não circulando nos meses em que esta se encontra em recesso.*

Quando uma revista parece adequar-se, até mesmo no que se refere aos períodos de sua publicação, a uma prática instituída pelo sistema escolar, pode-se concluir, sem muita dificuldade, que um gênero específico de discurso está posto. Neste caso, o gênero escolar. Bakhtin (1997) e Fairclough (1995b) explicitam essa questão ao defenderem o caráter sociológico e histórico no seio dos processos constitutivos dos gêneros do discurso. Bakhtin (1997) explica o processo que envolve essa correspondência mútua entre o gênero do discurso e o corpo social no qual ele é constituído:

*Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as **significações** da palavra e a realidade concreta (grifo do autor - p. 312).*

Com relação aos aspectos focalizados por Batista e por Vieira, respectivamente, sobre a “prática da leitura escolar” do professor de Português, e a sintonia de uma revista com esta forma particular de ler do professor, visualiza-se a existência de um gênero de discurso específico do público escolar, do qual a revista *Nova Escola* constitui um exemplar. As adequações da revista à instituição escolar mostram o movimento das alterações constantes que são constitutivas dos gêneros do discurso, que se modificam conforme as solicitações do seu uso no meio social. Machado (1998) explicita este movimento:

quando se alteram as condições sociais no decorrer da história, alteram-se os gêneros, podendo estes desaparecerem ou transformarem-se, ou serem criados, de acordo com as necessidades, interesses e condições de funcionamento dos grupos sociais que os utilizam, alterando-se também as formas de atividades a eles associadas (p. 15).

Britto (1998) traz mais elementos para a problemática dos gêneros escolares. Discute, em seu trabalho sobre a leitura, a questão da presença de uma certa didatização ou didatismo nas práticas de leituras dos professores. Segundo ele, tal prática seria decorrente do fato de o professor viver cotidianamente imerso nos materiais didáticos e circular basicamente entre leituras do meio escolar, que são profundamente marcadas por gestos e usos escolares. O professor ficaria também limitado ao que a cultura escolar oferece, relacionando-se desse mesmo modo (o escolar) com os demais textos em geral. Britto (1998) explica:

O fato é que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela

indústria do livro didático. (...) seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro (pp. 77-78)⁴.

Porém, quando olhamos para os aspectos formais propriamente ditos - a materialidade lingüística - das narrativas das professoras-alfabetizadoras, podemos detectar contradições, tensões e heterogeneidades em suas falas, que evidenciam que as professoras, de fato, rompem com as práticas escolares de leitura ao mesmo tempo que ainda estão marcadas discursivamente pela ideologia do discurso escolar⁵. Tendo como pressuposto que a linguagem é lugar de conflito e de debate, sendo a contradição constitutiva dos discursos, temos que atentar para sua respectiva materialidade, ou seja, para os modos de dizer, pois *faz-se ouvir, portanto, no mesmo discurso, uma multiplicidade de vozes* (Koch, 1999: 34).

Sobre o aspecto da contradição e da heterogeneidade serem constitutivas dos discursos das professoras, Signorini (2000) também ressalta esta questão. Ao relatar um trabalho de pesquisa desenvolvido junto aos professores da rede pública de ensino, no qual universitários e alfabetizadoras realizavam uma parceria em um projeto de ensino com os alunos, a autora comenta:

Mas essa incorporação [do discurso especialista] acarreta também a fragmentação do discurso escolar tradicional, trazendo à luz contradições e rupturas que apontam tanto para as distorções comunicativas na interação

⁴ Britto (1998) faz também uma análise do tratamento que a indústria do livro didático dedica ao professor e as representações do professor-leitor que estão embutidas e subjacentes a tal tratamento.

⁵ Neste trabalho, ao referir-me à “ideologia do discurso escolar” ou “discurso oficial da escola”, baseio-me no enfoque de Fairclough (1995a), que não toma a ideologia, constitutiva de todo discurso, como algo uniforme e fechado. Fairclough (1995a) afirma que o discurso é constituído tanto de sua natureza discursiva (relativa às estruturas de sua superfície textual) quanto de sua natureza ideológica e assim se transforma e se reproduz indefinidamente. Além disso, o discurso, por ser mediatizado de inúmeras maneiras (pela estrutura política e econômica, pelo marketing, pelas relações de gênero, etc.), não poderá ser único e hermeticamente coeso. Então, por essa perspectiva, ao dizer “ideologia do discurso escolar”, tomo como pressuposto que tal ideologia se manifesta e circula em fragmentos, de forma dispersa, sendo transmitida continuamente, e, por essa razão, transmutando-se infinitamente.

[das professoras] com os universitários, quanto para a produção de significados que escapam de uma certa forma tanto ao padrão escolar, quanto ao padrão acadêmico (p. 257).

Se analisarmos a orientação argumentativa das narrativas, evidenciada nos operadores argumentativos utilizados, tomando como referência a semântica argumentativa, é possível verificar, através dessas marcas lingüísticas nos discursos das professoras, a força argumentativa e a intencionalidade de seus dizeres, que não correspondem necessariamente àquilo dito ou informado nos seus discursos. Ducrot (1981) acredita que a argumentatividade está inscrita na língua e é na sua própria materialidade que o interlocutor elabora os sentidos daquilo que é dito:

o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado a conduzir o destinatário em tal ou qual direção (p. 178).

O depoimento de Sofia traz evidências da multiplicidade de dizeres das professoras sobre suas práticas de leitura, evidenciada no seu uso do marcador *mas*:

São inúmeros os livros que eu li. Mas, eu deveria ter feito um fichário, ter marcado, assim, os principais textos, o que mais gravou. (...)Acho que, no geral, assim, a leitura, [inaudível] eu leio pra ter um português melhor, né pra eu ter uma...me fugiu agora... é... saber expressar, fazer interpretação. É... ter uma amplitude das coisas né. Eu acho que se a gente não ler e a gente não ficar atualizado, a gente não tem uma visão, né? Eu acho que a leitura, na minha opinião, é super importante. (grifos meus - Sofia, 12/12/97).

Analisando, então, o comentário de Sofia, percebe-se que o argumento *São inúmeros os livros que eu li*, imediatamente seguido do operador argumentativo *mas* que introduz a frase: *eu deveria ter feito um fichário*, indica que o segundo argumento, orientado no sentido inverso do primeiro, deve ser considerado como mais determinante (Ducrot, 1981: 189). Isto é, o argumento “fichar a leitura” é o mais importante do enunciado.

O uso do operador *mas*, que introduz argumentos que levam a conclusões em uma direção contrária, remete a um interdiscurso de poder com relação à prática da leitura, a um não dito; o argumento apontado não é oposto ao dito no enunciado anterior: *São inúmeros os livros que eu li*, mas é contrário ao discurso escolar que postula “a leitura que conta é a leitura fichada”. A oposição se expressa neste não-dizer implícito na frase: *mas eu deveria ter feito um fichário*. Ou seja, a prática de leitura de Sofia é outra, não é a escolar, pois, contrariamente ao que é ditado pela escola, ela não faz fichamento do que lê.

A análise da interdiscursividade (Fairclough, 1995b) revela que, na realidade, a prática de Sofia já rompeu com os ditames escolares. Porém, ao comentá-la, surge a ideologia escolar atravessando sua fala, a qual possui um discurso ideologicamente forte, considerado legítimo, sendo dominante principalmente entre os profissionais do ensino. A análise do interdiscurso nos permite, então, verificar, no diálogo constituído entre o discurso de Sofia sobre sua prática de leitura e o discurso escolar, a presença e o poder da ideologia escolar, pois é com esta que ela dialoga. Fairclough (1995b: 118) assim define o fenômeno da interdiscursividade: “*interdiscursividade*” é uma questão sobre como um tipo de discurso é constituído resultando de uma combinação de elementos de ordens do discurso⁶.

Basicamente, o que tentei mostrar ao analisar o trecho citado anteriormente é que há marcadores lingüísticos, na narração de Sofia, que indicam uma heterogeneidade inerente à sua fala. Pudemos perceber, então, que assim como

⁶ Tradução minha de “*interdiscursivity*” is a matter of how a discourse type is constituted through a combination of elements of orders of discourse.

Sofia dialoga com a entrevistadora, falando de forma engajada sobre suas leituras, também está, ao mesmo tempo, dialogando com - e reproduzindo discursivamente - os pressupostos didático-escolares sobre a prática da leitura.

Retomando ainda o trabalho de Britto (1998) sobre a prática da leitura do professor, pode-se identificar que o autor refuta a idéia de que professor possa ser considerado um não-leitor, em função deste profissional viver imerso em um meio onde a leitura faz parte do seu cotidiano. Porém, ao reconhecê-lo como um leitor, restringe o campo de suas possíveis leituras:

Em função tanto das condições de trabalho, da dificuldade de formação e da própria imersão na cultura escolar, a leitura do professor, de um modo geral, acaba circunscrita aos produtos didáticos feitos como “material de apoio didático” (pp. 76-77).

Dito de um outro modo, segundo a visão de Britto, o professor é considerado leitor, mas não um leitor gabaritado, o qual é desculpado desse fato por causa do contexto que o circunscribe. Entretanto, neste estudo, as falas das professoras mostram um movimento de resistência e de ruptura com essa dominância do meio didático-escolar.

Outro tipo de evidência que mostra que as professoras possuem uma concepção não-escolar de leitura pode ser notada no discurso de Laura com relação à sua vivência como leitora, em sua casa, no período da infância:

*Então tudo que era livro, nossa!!, tudo que tinha era dos meus irmãos, e era livro só de escola. Eu lembro que era livro de história, História mesmo. Então eu lembro que eu fiquei um tempão tentando ler “Cons-tan-ti-no-pla” - “A Tomada de Constantinopla”. Porque tinham acabado de me ensinar a ler, então era difícil... E eu adorava.
Eu - E que livros que os seus irmãos tinham?
P - Era só didático. Só livro de escola. (Laura, 24/08/98).*

Embora Laura tenha se referido ao gênero escolar para relembrar suas primeiras leituras, a forma silabada e pausada de falar “Cons-tan-ti-no-pla” - “A Tomada de Constantinopla” ressalta a descrição do processo de descobrir-se

leitora. Apesar do conteúdo lido e ao qual se referia ser genuinamente escolar (*era livro de história, História mesmo*), Laura fazia esta leitura em casa (ainda não freqüentava a escola), despreocupada com o assunto tratado no livro ou com a atividade didática que deveria ser feita a partir do texto lido⁷. A meu ver, o que define se a professora é uma leitora escolar não é o tipo de texto que lê, mas sim a maneira como se apropria dele, a prática e os usos que faz dessa leitura. Não importa, então, se a professora Laura vivia cercada apenas de livros e materiais didáticos⁸.

Nos relatos das leituras cotidianas vivenciadas por Amanda, entre suas colegas na faculdade do curso de Letras, pode-se observar, nos marcadores discursivos, uma ambigüidade constante. Tal ambigüidade também é decorrente, como aconteceu com Sofia, do fato de a ideologia do discurso escolar atravessar sua narrativa:

Eu acho que a leitura... É mais centrado na leitura o trabalho que você vai fazer, né? Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa. E deve existir esse critério, deve existir critério pra se ler. Você tem que procurar se desenvolver tendo isso em mente. Ter critério o que você vai pegar (Amanda, 25/06/97).

Ela inicia com uma concepção individualizada e subjetiva da leitura (indicada pelo uso da forma modal *eu acho*), mostrando-se distante e independente dos postulados escolares (*Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*). Porém, há em sua fala uma quebra, uma ruptura, através da qual verifica-se nitidamente a reprodução da ideologia escolar quando diz: *deve existir critério pra se ler. Você tem que procurar se desenvolver tendo isso em mente*, na qual se ressaltam os mitos da leitura escolar, tais como “deve-se obedecer

⁷ No último encontro que tive com a professora Laura, em 26/04/00, ao comentar sobre a transcrição da entrevista, a professora se referiu a esse episódio transcrito sobre a leitura da palavra Constantinopla e disse: *É uma palavra sonora, né?*, reforçando a questão da leitura estar relacionada à circunstância e ao modo de sua apropriação.

⁸ Sobre essa questão dos modos de apropriação do texto definirem o tipo da leitura, ver Chartier, 1997.

critérios e regras para se escolher uma boa leitura”. Essa quebra e ruptura podem ser percebidas pela análise do interdiscurso (Fairclough, 1995b), que permite identificarmos em sua narrativa a presença também do discurso escolar.

A ambigüidade no discurso de Amanda pode ser detectada ainda em sua afirmação *E deve existir esse critério*, que antecipa a frase *deve existir critério pra se ler*. Quando ela diz *E deve existir esse critério*, introduzindo o discurso escolar, o pronome demonstrativo *esse* funciona como uma referência anafórica e catafórica ao mesmo tempo (Koch, 1998b). Anafórica, por remeter-se ao que foi dito antes, isto é, *esse critério* pode referir-se à frase precedente *Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*, a qual expressa sua concepção não-escolar de ler. Catafórica, por que *esse* pode referir-se também ao que é dito depois: *deve existir critério pra se ler*, que exprime a visão escolar de leitura.

Também se manifesta ambigüidade na frase *deve existir critério pra se ler*, quando Amanda faz uma repetição lexical da palavra *critério*, porém sem equivalência semântica. Ao enunciar a palavra *critério* pela primeira vez, pelo fato desta vir acompanhada do pronome demonstrativo *esse*, seu sentido está relacionado à visão da leitura subjetiva e pessoal *Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*. Já na segunda frase em que aparece repetida, a palavra *critério* está incluída no sentido da concepção escolar de leitura, que é reforçada por vir acompanhada do verbo auxiliar modal *dever*, característico dos discursos reguladores do comportamento, que têm a função de indicar o modo de ler (*deve existir critério pra se ler*)⁹.

A heterogeneidade, no dizer de Amanda, aparece nessa ambivalência para posicionar-se a respeito das práticas de leitura. Apesar de possuir uma concepção descolada dos preceitos didáticos, ela ainda está dialogando com o discurso oficial da escola que rege regras a todas as suas práticas, institucionalizando-as.

⁹ Essa repetição, sem equivalência semântica, da palavra *critério* na narrativa de Amanda é um exemplo de repetição formal apenas, conforme Marcuschi (1996: 96) afirma sobre a repetição na fala: *a repetição não é um ato metalingüístico, pois ela expressa algo novo (...) Há uma grande diferença entre repetir elementos lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo.*

Sobre esta questão de modelos reguladores de práticas em espaços institucionais como o da escola, Signorini & Bezerra (1995), em estudo sobre o ensino de Português, baseando-se em um trabalho de leitura e análise de textos feitos por professores de Português em Campina Grande (PB), também sinalizam a existência de modelos que operam nos contextos de formação escolar (seja no ensino fundamental, médio ou superior) a fim de controlar a produção e circulação dos sentidos ligados ao uso da linguagem. Sobre esses modelos, as autoras afirmam: *Um traço importante desses modelos é o seu caráter genérico e generalizante como principal estratégia de harmonização do heterogêneo e diluição do polêmico ou potencialmente conflituoso* (p. 03).

A fala da professora Marina é mais um exemplo dos múltiplos dizeres presentes nos discursos das professoras, reforçando o aspecto da heterogeneidade de seus enunciados (mostrando com isso as resistências aos modelos homogeneizadores das práticas e dos discursos). Só que neste trecho de sua narrativa, a reprodução do discurso escolar da leitura parece mais intensa:

*Então eu acho que agora eu tô meio relapsa em termos de leitura. **Mas**, procuro ler dentro de minhas possibilidades, livros de literatura pra me informar mais, me adequar... (grifo meu - Marina, 16/06/97).*

Marina inicia fazendo uma auto-crítica: *eu tô meio relapsa em termos de leitura*, falando como se ocupasse ainda o lugar de aluna¹⁰. Em seguida, através do operador argumentativo *mas*, procura inserir a explicação de que, mesmo estando um pouco relapsa com relação à leitura, quando a pratica, esta acontece “com qualidade”, segundo o padrão escolar, obedecendo a modelos de leitura: *Mas, procuro ler dentro de minhas possibilidades, livros de literatura pra me informar mais, me adequar*. Nesta última afirmação, ela evidencia sua crença de

¹⁰ Neste caso também deve-se considerar que a relação pesquisadora-pesquisada possa ter interferido nesta postura defensiva.

que existem níveis de valores diferentes entre as leituras e escolhe dentre eles: *procuro ler (...) livros de literatura*. Logo depois, completa a frase, fornecendo uma função para a prática da leitura: *procuro ler (...) pra me informar mais, me adequar...*, sendo que, no final, quando diz: *me adequar*, denuncia a questão do enquadramento a que a escola normalmente submete os alunos com relação às suas práticas. Neste sentido, as falas de Marina, Sofia e Amanda mostram, em sua interdiscursividade (Fairclough, 1995b), o diálogo que mantêm com o discurso oficial da escola. As formulações de Batista (1998) a esse respeito são esclarecedoras:

as práticas escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; (...); a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução (p. 43).

Seguindo o “raciocínio” de Batista e Britto, citados anteriormente, pode-se notar que eles atribuem à escola um poder de reprodução de suas práticas sócio-culturais forte demais, ao acreditarem que os professores se limitam a reproduzir práticas de leitura indicadas pelo modelo escolar, mesmo que estejam fora dos muros da instituição. Batista (1998: 50) afirma: *os professores devem à escola os instrumentos com base nos quais se apropriam dos textos, mesmo que as situações de leitura sejam não-escolares*. Ambos parecem acreditar que as histórias pessoais escolares desses profissionais acabariam por determinar, em parte, não só sua relação com a leitura como também as concepções subjacentes a esta prática social. Segundo eles, esta visão sobre a leitura do professor encontra sustentação em função de suas origens sócio-econômicas e de sua trajetória de ascensão cultural ter ocorrido basicamente através da escola. Britto (1998) conclui:

Profissionalmente, o professor da escola regular de 1o e 2o graus¹¹ não tem obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam de outros gêneros: por outro lado, como cidadão, tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição sócio-econômica. Mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito (p. 78).

A visão dos autores os leva a postular que essa concepção de leitura escolar foi assimilada e incorporada pelos professores de tal modo que eles a reproduziriam não só em suas práticas pedagógicas no interior da escola com seus alunos, como também fora dela, mesmo em situações não-escolares. Porém, tal tese mostra-se equivocada. Como já vimos, os próprios teóricos da sociologia da educação e os estudos sobre interação no ensino-aprendizagem já realizaram uma revisão da teoria reprodutivista, revelando que o ambiente escolar possui contradições e espaços para rupturas¹².

As concepções construídas do professor “leitor-escolar” (Batista, 1998) e do professor “leitor-interdito” (Britto, 1998) afetam negativamente a auto-imagem deste profissional, reforçando assim a visão que a mídia e a academia historicamente têm formado sobre o professor, conforme o discutido no capítulo dois. Como dissemos, consideramos importante destacar os equívocos deste imaginário, trazendo contra-evidências, a fim de contribuir no processo de formação de uma imagem positiva, que considerando aspectos de sua prática de professora-leitora, aja no sentido de melhorar a auto-estima desta categoria profissional.

Nos depoimentos das professoras, pelo fato de remeterem a outros discursos (interdiscurso, conforme Fairclough, 1995b), o discurso oficial da escola apareceu, através dos implícitos, evidenciando com isso a reprodução de sua

¹¹ O 1º e 2º graus correspondem hoje ao ensino fundamental e médio.

¹² No capítulo dois foi abordada a questão das teorias reprodutivistas e os movimentos da pesquisa em educação. Quanto aos estudos analíticos da interação em sala de aula podemos citar os trabalhos de Kleiman (1995, 1998b), Smolka (1996) e Moita Lopes (1998) como alguns exemplos.

ideologia. Porém, o fato de tal discurso estar manifestado no não-dito mostra a existência de rupturas e quebras em sua hegemonia. Além disso, muitas narrativas trazem diversos elementos que questionam e colocam em xeque essa visão do professor como um “leitor interdito” ou como “leitor-escolar”. Tanto as práticas relatadas quanto as reflexões nas falas das professoras demonstram resistências e críticas ao modelo escolar e à maneira como a leitura foi vivenciada por elas quando eram alunas. Essas resistências também se manifestam e persistem discursivamente em suas narrativas.

Nas falas de Dora e Solange (transcritas a seguir) surgem reclamações explícitas com relação à forma como a leitura era orientada na sala de aula quando alunas. A maior parte delas diz respeito à prática da leitura obrigatória e cobrada pelos professores, às fichas de leitura que tinham que ser preenchidas, à busca de uma afirmação de uma moral pretendida pela escola, à associação do ato de ler com a prova que seria ministrada em seguida.

De todos os depoimentos, é Dora quem mais explicita e critica de forma incisiva a prática da leitura escolar. Em sua narrativa, a reflexão que desenvolve sobre o modo escolar da leitura constitui-se de argumentos fortes e de uma visão aguçada sobre os mecanismos de reprodução social dos valores escolares. Fica extremamente marcada, em seu discurso, através das escolhas sintáticas e lexicais, sua crítica à ideologia escolar:

P - Eu acho que era assim [terminando sua fala a respeito de como era a leitura vivenciada na sua casa]. Agora, é interessante, porque eu acho assim: tem uma ruptura que eu acho que é escolar. Porque a leitura na escola, quando eu entro pra escola e começo a estudar, a leitura era muito pouco, entendeu? A gente via muito pouco, os livrinhos eram super curtos. Então eu sinto assim na época de 3ª, 4ª, série eu tive uma desmotivação total pra ler/

Eu - Huh-huh.

P - Eu não me lembro assim. Quando eu lembro das aulas, eu me lembro que sempre era uma coisa muito pouca, muito pobre em termos de leitura. Daí tinha tipo assim: concurso do livro mais bonito ou não sei o quê. Era no fim do ano que cada um ganhava um livro, mas normalmente eram uns

livrinhos babacas, cheio de lição de moral, né, cheio de querer ensinar à criança como é que tinha que ser e tal. (...) Dentro da escola, a leitura era muito pouco valorizada e o conceito da leitura sempre ligado ao que a professora queria ouvir. Você respondia aquilo que... Tinha muito aquela coisa do certo e do errado, ler certo e ler errado. Isso é marcado, né, na escola. (...) Mas uma coisa é sempre assim, eu acho a relação com a leitura sempre ligada a uma coisa do certo e do errado. Eu acho que essa coisa da moral tava muito junta. Eu - Huh-huh.

P - Qual a leitura? A autorizada, entendeu? Quer dizer, a leitura que pode ser autorizada. Aquilo que você pode ler, aquilo que está certo, aquilo que te forma, aquilo que te faz bem, entendeu?

Eu - Huh-huh.

P - (...) Então assim, eu acho que tem a ver a história da escola com a história da leitura. Quer dizer, eu sinto assim, por mais que você cresça num ambiente que você tenha os livros, eu acho que você... Claro que você pode reencontrar, não é uma coisa definitiva, mas, eu acho que a escola ajuda a matar, entendeu, essa coisa do ler. Mesmo porque, a prática é muito mais de escrever do que ler. Quer dizer, então, na escola você escreve, você não lê. Mais ou menos, você copia ou você faz sempre alguma coisa pra você ficar quieta. Engraçado, e a leitura não era uma prática, eu não lembro de aula de leitura, por exemplo: “então hoje, vamos ler” (Dora, 16/12/98).

Ela começa falando, em seu primeiro e segundo turnos de fala, no “mundo narrado” (Weinrich apud Koch, 1999), depois passa para o “mundo comentado”, o mundo da verdade, e termina de maneira modalizada.

Pode-se notar que, na primeira parte do seu depoimento, Dora inicia conjugando grande parte dos verbos no tempo pretérito imperfeito do indicativo (*a leitura era muito pouco, entendeu? A gente via muito pouco, os livrinhos eram super curtos (...) no fim do ano que cada um ganhava um livro*) que segundo Weinrich (1964) (apud Koch, 1999: 38), são característicos do “mundo narrado” no qual os eventos, quando narrados, *perdem muito de sua força, permite-se aos*

*interlocutores uma atitude mais relaxada*¹³. Assim, nessa introdução, o “mundo narrado” age como um panorama de fundo, apresentando muita descrição da época em que era criança.

Em seguida, Dora passa a conjugar os verbos no tempo presente do indicativo (*a leitura que pode ser autorizada. Aquilo que você pode ler, aquilo que está certo, aquilo que te forma, aquilo que te faz bem, entendeu?*), entrando então no “mundo comentado”, no qual o uso do tempo presente *constitui, justamente o tempo principal do mundo comentado, designando uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso* (Koch, 1999: 37). É neste trecho que Dora, através de frases bem curtas, critica as verdades universais do discurso escolar, ironizando os mitos, referindo-se explicitamente à existência da leitura autorizada: *Qual a leitura? A autorizada, entendeu? Quer dizer, a leitura que pode ser autorizada*. Lingüisticamente, a professora deu um destaque enorme a estes mitos, evidenciando que discorda totalmente deles. Ao enumerá-los utilizando-se do tempo presente, Dora situa-os numa infinidade temporal, ajudando a caracterizá-los como mitos. Corôa (1985: 41) também reforça esta tese: *O tempo presente pode, então, ser visto teoricamente como um ponto sem duração (limite entre passado e futuro) que se move continuamente para a direita e cuja extensão varia com as circunstâncias*.

Assim, quando explicita, por meio do tempo verbal presente, os diversos postulados da prática da leitura que circulam no ambiente escolar, ela os projeta como verdades imutáveis, como o mito. E é aí que fica expressa a ironia, a crítica da professora à visão escolar da leitura.

Já no último bloco de sua narrativa, Dora termina de maneira modalizada, dando sua opinião sobre como ela compreende a prática da leitura na escola (*eu acho que tem a ver a história da escola com a história da leitura... eu sinto assim*). Não são verdades universais. É o modo como ela entende a questão da leitura.

¹³ Koch (1999) baseou-se nos trabalhos de Weinrich (1964) *Tempus. Besprochene und Erzählte Welt*. Trad. esp. Ed. Gredos, Madrid, 1968, para explicar as funções e o significado dos tempos verbais no discurso e as noções de “mundo comentado” e “mundo narrado”. Segundo este autor, (Continua na próxima página).

Neste último segmento, através da modalidade subjetiva *eu acho, eu sinto*, a professora se posiciona como sujeito, trazendo suas convicções a público.

A crítica à ideologia escolar está presente também no discurso da professora Amanda. Apesar de não apresentar o domínio discursivo de Dora, seu dizer mostra uma concepção de leitura própria, independente do modelo escolar. Amanda conta que as fichas de leitura que tinha de entregar à professora de português, quando aluna, não eram algo que lhe agradava, muito menos a estimulavam a ler. Esta recordação escolar não lhe parece reconfortante:

eu tava lendo, mas eu sabia que eu tava lendo pra fazer a ficha da bendita da professora lá. É, é, e esse era o grande, a coisa chata da história (grifo meu - Amanda, 25/06/97).

Assim que começa afirmando *eu tava lendo*, introduz imediatamente o operador argumentativo *mas* para inserir o argumento principal, cujo teor é crítico à ideologia escolar, *mas eu sabia que eu tava lendo pra fazer a ficha da bendita da professora lá*. O operador *mas* também remete a um interdiscurso da concepção não-escolar de leitura. O não-dito de Amanda refere-se a uma concepção pessoal, subjetiva (conforme verificamos em análise anterior). Para ela, a leitura que realmente vale é aquela que é uma opção pessoal, contrariamente ao discurso escolar que diz que “a leitura que vale é a que o professor manda fichar”. Neste trecho podemos perceber que ela já rompeu com o discurso escolar, pois seus referenciais são outros, o diálogo se estabelece com o subjetivo.

É interessante observar também que Amanda procura não repetir com seus alunos o que vivenciou na escola, e propõe de forma diferente a leitura em sala de aula. Suas tentativas caminham em direção oposta ao que viveu como aluna na escola, procurando não atuar como uma agente reprodutora de práticas escolares que não aprovou:

Eu acho que a leitura tem que ser, tem que ter interesse. E a pessoa deve saber qual é o interesse dela. É bem, é individual. Não adianta querer impor, não adianta. Eu dou liberdade pros meus alunos de escolher os livros que eles querem. Eu não imponho: “nós vamos ler este livro”. Eles lêem. Se eles querem contar o que eles leram, eles contam (Amanda, 25/06/97).

Kenski (1996), em seu estudo sobre as relações entre memória e prática docente, acredita que essa atitude das professoras, de modificarem o presente tendo como referência seu passado, está ligada à memória que trazem do vivido. Assim, em função do que experienciaram em suas histórias de vida, escolhem, no presente, práticas pedagógicas que têm como objetivo não repetir com seus alunos os acontecimentos que avaliaram negativamente na sua formação:

os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre está relacionada à imagem dos bons professores. Em alguns casos o que realmente ocorre é o contrário: o professor que marcou, negativamente, uma história de vida é que vem a ser recuperado pela memória (p.104)¹⁴.

Ariano Suassuna (1997), em entrevista dada à revista *Leitura: Teoria e Prática*, ao relatar como agia na sala de aula com seus alunos no curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, também comenta que utilizou-se de algumas estratégias para não reproduzir as práticas tradicionalmente utilizadas

¹⁴ Há outras evidências da influência da memória na prática pedagógica do professor. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou um livro coordenado por Marisa Lajolo intitulado *O Professor escreve sua história* onde encontra-se, por exemplo, uma história chamada “Reminiscências” na qual a memória do velho professor age até os dias de hoje na prática pedagógica da autora.

com relação à leitura. Tais estratégias eram semelhantes às mencionadas pelas professoras-alfabetizadoras que entrevistei. Ele comenta:

Enfim, eu dizia sempre a eles isso: Olhem, pelo amor de Deus, vocês procurem uma coisa que gostem de ler e leiam e me tragam aqui para a gente conversar, qualquer coisa, contanto que vocês leiam com grande paixão. Eu não quero é que vocês leiam por obrigação... (p. 07).

Retomando, então, as narrativas analisadas anteriormente, ressalto que é possível verificar nas falas das professoras, através da análise da interdiscursividade (Fairclough, 1995b), o tipo de diálogo que estabelecem com o discurso oficial escolar sobre a leitura (se o reproduzem ou o criticam e o subvertem). Em função do enfoque analítico transdisciplinar que permitiu que o olhar da História Cultural se constituísse juntamente à análise lingüística, a maioria dos depoimentos pôde dar visibilidade às múltiplas maneiras de resistir, das professoras, ao modelo escolar. A própria heterogeneidade inerente aos seus dizeres denuncia diversas formas de resistência ao discurso escolar, mostrando que ele não foi incorporado por inteiro, manifestando-se de maneira tensa em relação às suas concepções pessoais de leitura. Por outro lado, suas histórias tornam visíveis modos e gestos que procuram surrupiar as normas estabelecidas, tentando não sucumbir às limitações postas pelos ditames didático-pedagógicos ou mesmo sócio-culturais e econômicos que, muitas vezes, contornam suas trajetórias de vidas.

Por atuarem em uma instituição social tipicamente disciplinadora e controladora como a escola, as professoras usaram *táticas* (Certeau, 1994) a fim de transformar a prática de leitura para seus alunos. Ou seja, no interior do espaço que dominam - a sala de aula - utilizaram o poder, que aí lhes é legitimado, introduzindo implementações pedagógicas que favorecessem uma prática de leitura que não a escolar: dando liberdade de escolha aos alunos sobre o quê ler; não repetindo o modelo de professor ruim; não reproduzindo procedimentos didático-pedagógicos que cerceassem a leitura, como os fichamentos e provas

sobre os livros lidos. Desse modo, elas não aceitaram passivamente a forma escolar de trabalhar com a leitura e procuraram, dentro dos limites impostos pela organização do sistema de ensino, alterar o que existia como prática comum.

No papel de alunas, as professoras usavam também suas *táticas* (Certeau, 1994), para não se curvarem ao modelo de leitura imposto pela escola. Isto é, como o lugar social ocupado por elas localizava-se numa posição inferior nas relações de poder existentes na escola, a *tática* revela-se como a possibilidade de ação do mais fraco em espaços controlados, nos quais se traduz no modo “surrupião” de acontecer. Assim, de maneira marginal, às escondidas, as alunas organizavam-se entre si para não terem que realizar as tarefas de que não gostavam. Enquanto suas professoras continuavam a insistir nas fichas de leitura, as alunas, nos seus silêncios de aceitação das tarefas escolares, já tinham desistido desta forma de aprender. Amanda relata sua *tática*:

O que eu lembro muito é, eu não gostava quando os professores mandavam ler, fazer ficha de leitura... Não gostava, eu pegava lá do fim do livro, sabe aquele resuminho que tem na contra-capá, né? Assim que chama? Pegava aquilo e dava uma melhorada naquilo. Eu tenho facilidade pra escrever, não sei (Amanda, 25/06/98).

Esse tipo de comportamento relatado pela professora vem ao encontro das idéias de Certeau (1979) a respeito dos processos ocultos e silenciosos de resistência (pondo em prática as *artes de fazer*) dos sujeitos comuns, denominados por ele de consumidores, conforme já mencionado no capítulo três. Em seus estudos sobre os procedimentos que as camadas populares utilizam para sobreviver de forma não-passiva e não-assujeitada no interior das sociedades onde a mídia e a mentalidade dominante procuram invadir a vida dos cidadãos, Certeau (1979) visualiza *táticas* quase imperceptíveis desses consumidores:

No fundo estes procedimentos [usados pelos consumidores no seu cotidiano] compõem a rede da anti-disciplina, eles indicam as possibilidades de jogo, de

*resistência e de deslizamento ao interior de um espaço controlado*¹⁵ (p. 27).

Acredito que a *tática* dos consumidores para deslizarem no *interior de um espaço controlado*, como o da escola, evidenciam-se nos movimentos das professoras de burlarem as regras dadas por esta instituição do ensino para as práticas de leitura. Elas não entravam em confronto direto com os professores ou diretores, mas, nas margens, resolviam suas obrigações escolares a seu modo.

Há casos, como o de Manuela, em que suas colegas, alunas do Magistério, tinham um estranhamento de tal ordem com a leitura proposta que precisavam treinar, exercitar o desconhecido, além de buscarem ajuda entre as que tinham mais facilidade com a linguagem nova. Manuela conta, por exemplo, a respeito das leituras de Machado de Assis, como faziam para se acostumarem com essa leitura diferente:

Eu - E os livros da escola, você gostava?

P - Ah, eu não sei se porque era obrigatório, menina, não gostava muito não, viu. Eu lia, você sabe como que eu lia os livros?

Eu - Hum?

P - Eu, as meninas? (...) Palavreado era totalmente diferente do nosso, então a gente lia o livro, depois a gente ficava mandando bilhetinho [entre elas] com as palavras [as palavras novas, que não lhes eram familiares] para gente poder ler, porque senão a gente não lia. Pior que não era só eu, era a classe inteira. (...) Lia também pras minhas amigas, pra fazer resumo pra elas, né (Manuela, 08/04/98).

Neste relato podem ser identificadas as táticas de sobrevivência no ambiente escolar, na mobilização que as alunas criavam entre elas para compreenderem e praticarem os termos de linguagem dos livros lidos, que lhes eram estranhos e distantes de seu dia a dia: *então a gente lia o livro, depois a*

¹⁵Tradução minha de *Au fond, ces procédures composent le réseau de l'anti-discipline, elles indiquent des possibilités de jeu, de résistance et de glissement à l'intérieur d'un espace contrôlé.*

gente ficava mandando bilhetinho com as palavras, para gente poder ler, porque senão a gente não lia. Pelo que Manuela conta, ela tinha mais facilidade para a leitura de textos considerados por elas como difíceis, estranhos. Assim, as auxiliava em suas táticas para obter sucesso: além de ler para si, lia para as colegas (*Lia também pras minhas amigas, pra fazer resumo pra elas, né*).

Tendo em vista os trechos das narrativas destacados e discutidos até agora, ressalto que, através da especificidade da análise dos aspectos formais da linguagem - particularmente os marcadores discursivos - pude perceber, primeiramente, que embora as professoras-alfabetizadoras pesquisadas possuam resquícios da concepção escolar da leitura, tal concepção não é a mesma para todas elas. Há variações entre o grupo, o que me levou a identificar diferenças entre as professoras-leitoras.

Tomando, então, como referência a análise dos discursos das professoras propiciada pela semântica argumentativa e pela análise da interdiscursividade, identifiquei basicamente três grupos de leitoras¹⁶: um é aquele constituído pelas professoras que ainda estão resistindo à ideologia escolar, apresentando, em função disso, contradições discursivas nas quais nota-se uma tensão entre o discurso delas sobre suas práticas de leitura e o discurso escolar oficial, como é o caso de Sofia; um segundo grupo é constituído pelas professoras que possuem uma crítica aberta à ideologia escolar, explicitando-a inclusive discursivamente, a exemplo de Dora; e um terceiro grupo constitui-se por aquelas que estão mais independentes da ideologia escolar, possuindo como referência de suas práticas de leitura uma outra concepção, que é mais subjetiva e pessoal, que não segue o padrão escolar, como mostrou a professora Amanda.

¹⁶ O procedimento de situá-las em grupos se dá apenas como uma forma de especificar, com mais clareza, as diferenças entre elas.

5-2- Modos de ler: leituras clandestinas e leituras autorizadas

Eu li até “Grande Sertão: Veredas”.

(professora Manuela)

No tópico anterior vimos que as professoras não possuem apenas uma concepção escolar de leitura nem se enquadram na categoria de “leitoras-interditadas”. Também constatamos que não há uma correspondência direta entre o gênero de texto e a prática de sua leitura, isto é, são os modos de ler e os usos originados de cada texto que geram as tipologias de leitura, conforme a exemplificação anterior realizada através da professora Laura. São o contexto e a forma de ler que definem os tipos de leitura.

As leituras clandestinas, originadas de modos de ler particulares das professoras, trazem argumentos que mostram que tipo de leitora elas são: leitoras não-escolares, que têm ciência das hierarquias de valor entre a literatura, que delineiam as fronteiras entre as leituras autorizadas e as não-autorizadas.

Procurar saber quais percepções as professoras têm sobre os vários gêneros de leituras existentes pode trazer mais elementos para refletir sobre a formação da professora-alfabetizadora.

Sob este ângulo, nas narrativas das professoras, descortinei um campo fértil e variado de leituras e de modos de ler. Entre a diversidade de práticas encontrada, chamou-me a atenção a diferença e a grande discrepância na maneira como elas se referiam às chamadas “leituras não-autorizadas”, consideradas ruins ou de baixa qualidade em relação a uma suposta leitura erudita ou de melhor qualidade, segundo a classificação da escola, alicerçada pela teoria literária.

Como as práticas de letramento constituem-se historicamente, as concepções de leitura e escrita sempre acompanharam as mudanças que ocorreram na sociedade em geral. Originariamente, a grande juíza e controladora da circulação e dos tipos de leituras, que reinou durante muitos séculos, foi a Igreja, a qual vigiava de forma ostensiva seus discípulos e seguidores:

a leitura é sempre uma prática perigosa e, ao ler sem tomar certas precauções, os cristãos põem em perigo sua salvação. (...) Não cabe, portanto, ao leitor ordinário discriminar entre os bons e os maus livros: assim como o espectador ingênuo se encanta ou se espanta com os monstros que vê no teatro, sem procurar conhecer o artifício que lhes dá vida, assim também o leitor se abandona ao livro que excita sua imaginação ou toca seus sentimentos. A escolha é uma responsabilidade do doutor, que conhece as armadilhas da escrita e delas se esquivava, além de saber guardar sua fé na mais estrita ortodoxia, porque está mais próximo da Igreja, guardião infalível do dogma (Chartier, A. & Hébrard, 1995: 21-22).

Assim, historicamente, a prática da leitura foi agenciada primeiramente pela Igreja. No Antigo Regime ela era gestada e supervisionada quando a Igreja Católica detinha o poder político e religioso em seu controle, no continente europeu. A Inquisição foi um de seus organismos mais poderosos para agir sobre os impressos que circulavam entre a população, constituindo-se em um potente tribunal. Lyons (1998), em seus estudos sobre o fenômeno cultural da queima de livros empreendida pelas missões católicas durante o período de Restauração Francesa, relata como os missionários perseguiam, de forma obstinada, nas cidades e vilas por onde passavam, as obras, principalmente de Voltaire e Rousseau, e também os livros que poderiam ser classificados como “perniciosos”, “livros do mal” ou apenas “livros fúteis”. Ele descreve:

A condenação dos “livros do mal” já se expandira consideravelmente. Não mais satisfeitos com a destruição das obras de Voltaire e outros trabalhos filosóficos do século XVIII (“livros perigosos”), os missionários agora atacavam a literatura que consideravam meramente “fútil”. Isso marcou definitivamente a escalada da guerra dos livros (p. 68).

Desde muitos séculos atrás, à prática da leitura tem sido imposta uma hierarquia de valores, um cânone institucional. Na passagem acima o autor cita a existência, para os censores, de uma categoria de leitura denominada “fútil” e que

deveria ser destruída para não fazer mal aos seus leitores. Chartier, A. & Hébrard (1995) denunciam o perigo que significava ao leitor comum deleitar-se com qualquer tipo de leitura, pois esta prática deveria ser exercida somente sob os auspícios da Igreja, para que sua alma fosse salva.

Heller (1997), em sua pesquisa sobre a construção das imagens da mulher leitora no Brasil, também enfatiza o papel assumido pela Igreja entre os séculos XIX e XX a fim de controlar as práticas de leitura dos cristãos. Para isso, procurava publicar guias de leitura que tinham como finalidade aconselhar os leitores sobre suas escolhas literárias. Além disso, tais guias¹⁷ instituíram um padrão da boa leitura, o qual proporcionava e incentivava o consumo das obras nele indicadas e transformava as que eram por ele condenadas em leituras proibidas, consideradas de baixa qualidade. A autora explica:

Para evitar o caos moral, as obras produzidas por religiosos sobre o que ler e não ler acabaram funcionando como uma forma de censura, possivelmente bastante eficiente, dada sua profusão, tanto em tiragem quanto em diversidade de títulos (p. 126).

Conforme pode ser constatado, a hegemonia da Igreja na história da vida do homem ocidental perdurou longo tempo. Seu poder ideológico foi muito forte, tendo influenciado as práticas sócio-culturais existentes até a atualidade. Assim, pode-se compreender por que ainda hoje se verificam questões ideológicas norteando as práticas de leitura, autorizando algumas e desvalorizando outras. Fairclough (1995a) apresenta algumas razões que, para este estudo, podem explicar o fato de as orientações dadas pela Igreja sobre as práticas de leitura persistirem ainda hoje, embora agora sob a tutela da instituição escolar:

A ideologia está localizada, então, tanto nas estruturas que constituem o resultado de eventos passados e as

¹⁷ Segundo Heller (1997) a publicação *Através dos romances: guia para as consciências* de Frei Pedro Sinzig tornou-se uma obra muito consumida e consultada, tornando-se referência nas escolas religiosas e entre muitas famílias.

*condições para os eventos atuais, e nos próprios eventos, quanto no que se reproduzem e transformam suas estruturas condicionantes*¹⁸ (p. 72).

Chartier, R. (1998), ao fornecer um histórico do livro na cultura europeia, aborda a questão das leituras não-autorizadas, que em geral se caracterizavam como a leitura dos livros do tipo brochura e dos livros de bolso que circulavam clandestinamente, sendo distribuídos nos vilarejos por vendedores ambulantes (os mascates). As grandes e luxuosas encadernações eram tomadas como as verdadeiras leituras e era a nobreza que tinha condições de ter acesso a este material¹⁹. Nas aldeias circulavam, de modo marginal, os almanaques, os livros de bolso e a coleção *Bibliothèque Bleu* (Chartier, R. 1998; Park, 1999).

Um preconceito com relação a algumas práticas sócio-culturais foi sendo construído historicamente, pela camada social dominante, principalmente com relação a esta “sub-leitura” praticada pela população mais simples. Assim, enquanto a leitura dos clássicos era considerada legítima, as leituras populares eram consideradas clandestinas, inadequadas e vazias. Porém, como os livros de bolso e almanaques eram de fácil acesso, permitindo múltiplas formas de leituras, através das quais eram consumidos em larga escala pelos analfabetos²⁰ ou pelas pessoas pouco letradas, a elite supostamente mais culta passou a tomar medidas, exemplificadas na citação a seguir, a fim de evitar que a disseminação de tais práticas de leituras maculassem a cultura genuína dos “verdadeiros livros”:

“Sem qualidade”, estas obras [as publicações precárias] eram condenadas ao desdém dos letrados e ao desaparecimento. A mesma coisa se disse do livro de bolso. Aqueles que o menosprezavam ou temiam expressavam sua nostalgia por uma forma nobre do livro e receavam a perda

¹⁸ Tradução minha de *Ideology is located, then, both in structures which constitute the outcome of past events and the conditions for current events, and in events themselves as they reproduce and transform their conditioning structures.*

¹⁹ Ver também Manguel 1997, já citado.

²⁰ Em Chartier (1996) e Park (1999) encontramos diversos exemplos sobre o consumo e as estratégias de leitura que os analfabetos e pessoas pouco letradas se utilizavam para se apropriarem da escrita.

de controle sobre a cultura escrita, apoiada em um conjunto de dispositivos, como o comentário ou a crítica, que produzem uma triagem entre as diferentes classes de leitores e as diferentes categorias de leituras (Chartier, R. 1998: 111).

Algumas dessas considerações acerca da história das práticas de leitura na França podem ser pensadas no contexto brasileiro. Abreu (1999), estudiosa da literatura de cordel, relata que os folhetos de cordel (considerados uma manifestação autêntica da literatura popular) dependiam fortemente de um público mais ou menos cativo para que sobrevivessem, pois existiam às margens das instituições responsáveis pela transmissão e conservação do saber erudito: a escola, a biblioteca e os teóricos da literatura:

Sem a intermediação da escola e da crítica literária - encarregadas de transmitir os "clássicos" ao longo das gerações -, sem bibliotecas e acervos interessados em colecioná-los, os folhetos dependiam da aceitação do público para que permanecessem (p. 97).

No Brasil, esse movimento de hierarquizar os tipos de leitura também ocorreu. Morais (1998), ao estudar as práticas de leitura entre as mulheres da segunda metade do século XIX, explicita como a leitura de determinados romances era terminantemente proibida entre moças de "boa moral". Porém, mesmo sendo vigiadas por professores, pais e padres, as leituras destes romances proibidos se dava clandestinamente, às escuras:

Leituras clandestinas, "escabrosas demais", como o romance "Primo Basílio", tinham que ser degustadas lentamente para se sentir todas as emoções que o texto propiciava. Leituras "escabrosas demais", esse hábito estaria esquecido? Ler em silêncio à luz do lampião de azeite é um desnudamento privado. Quem não tem medo da nudez do espírito no espaço público? (p. 79).

Lajolo & Zilberman (1996), ao fazerem um retrospecto da história da leitura no Brasil, sinalizam a existência de um processo de desqualificação de algumas leituras que começaram a tomar vulto, tornando-se a escola a principal agência de controle sobre a literatura de massa e entretenimento. Investida de sua autoridade no plano cultural, reconhecida pela população, a instituição escolar categorizava as práticas de leitura pautando-se, para isso, pelos seus referenciais didático-pedagógicos. As autoras afirmam:

Essas leituras são clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não (p. 231).

Mesmo indesejadas pela escola, as leituras clandestinas aconteciam e eram uma realidade no cotidiano dos leitores. Provavelmente porque eram prazerosas, interessantes, iam para o campo da fantasia, da imaginação. Isto é, eram leituras que seduziam e convidavam o leitor a lê-las sem parar, provocando um desejo de ler mais e mais, diferentemente das leituras escolares que tendiam para memorização, aprendizados de lições de moral e para atividades didáticas. Além disso, enquanto as leituras clandestinas permitiam uma apropriação direta do leitor com o texto, as leituras escolares demandavam constantemente a mediação do mestre, aquele que forneceria a leitura autorizada, a boa leitura. Lajolo & Zilberman (1996) explicam o poder de sedução dessas leituras marginais:

O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. Os admiradores de Júlio Verne ou Ponson de Terrail querem tão-somente terminar um livro para ler outro, e mais outro, numa espiral sem fim (p. 227).

Pode-se observar, no estudo de Moraes (1998), ao mencionar o teor dos relatos de viajantes estrangeiros ao Brasil sobre a nossa cultura, durante o século XIX, que tais relatos afirmam que era comum entre as famílias brasileiras ocorrer todo um controle sobre a prática da leitura entre as mulheres aristocratas. Suas leituras, segundo relatado pelos viajantes, deveriam acontecer sob a tutela dos homens, seus maridos, pais ou religiosos:

Controlar as leituras ao alcance das mulheres era uma extensão das prerrogativas masculinas na vã ilusão de controlar seus sonhos e fantasias. Esses depoimentos [os textos dos viajantes] ressaltavam bem o papel assumido pelos pais e maridos de protetores da inteligência e da moral das mulheres. O acesso aos livros de literatura era limitado e não passava, muitas vezes, do livro de orações, que servia também de iniciador das mulheres na página impressa (p. 74).

Nesta categoria das leituras não-autorizadas do tempo presente no Brasil, poder-se-ia incluir a literatura de cordel, almanaques de farmácia, as revistas femininas, os livros *best-sellers*, os romances “açucarados”²¹ como as publicações *Júlia*, *Sabrina*, *Bárbara* e *Bianca*. E hoje tornaram-se comuns as depreciações dos livros esotéricos e de auto-ajuda, os *best-sellers* da atualidade.

Com relação às publicações *Júlia* e *Sabrina*, Cunha (1998) as considera sucessoras do papel que ocupavam os romances da coleção “Biblioteca de Moças” (conhecidos como os romances de Madame Dely consumidos durante os anos 30-60 no Brasil, conforme já mencionado no capítulo dois):

Hoje, apesar de reeditados na década de 1980, os romances de M. Dely sequer são lembrados. Mas, ao que tudo indica, deixaram herdeiros. Mais apimentados, mais compatíveis com o nosso tempo, sem nobres e sem tanta pompa, vendidos em bancas de jornal e provavelmente comprados por um outro público consumidor, eles

²¹ Conhecidos também como “literatura cor-de-rosa”.

sobrevivem e são representados pelas várias coleções - "Sabrina", "Bianca", "Júlia" - que reeditam, em versão anos 90, o romance de amor açucarado (p. 107).

Entre as professoras entrevistadas, a maneira como elas se referiam aos tipos das leituras que vivenciaram e às que praticam nos dias de hoje variou muito. Algumas, logo no início de suas falas, ao reconstruírem sua trajetória como leitoras, sem qualquer reserva, comentavam a respeito dessas leituras não-autorizadas com naturalidade, como é o caso de Manuela, que conviveu com a literatura de cordel quando era pequena:

P - Bom, as primeiras leituras que eu vi foram com meu pai. Ele lia aqueles livrinhos de, sabe, aquele cordel, acho que é cordel né? Que tinha "O Pavão Misterioso" e uma porção mais que eu não me lembro. Bom, até eu aprender a ler, ele que lia pra mim. Depois, quando eu aprendi a ler, eu comecei a ler gibi.

Eu - Ah!

P - Gibi. Sempre li muito gibi. Aliás eu lia acho que umas dez vezes o mesmo porque eu só tinha um, né? (Manuela, 08/04/98).

Por sua vez, Marina narra sua passagem na adolescência pelas leituras dos romances do tipo *Sabrina* e *Júlia* (já citados), que hoje representam um sub-tipo mais popular (produto da indústria cultural)²², derivados do gênero de uma literatura tipicamente feminina, conforme indicado por Cunha (1998) anteriormente. Lajolo & Zilberman (1996) contextualizam as condições que favoreceram o aparecimento desse gênero de romance no Brasil durante o século XIX e enumeram algumas de suas características básicas:

²² Bosi (1996), ao estudar nos anos 70 a questão da prática da leitura das mulheres operárias na região de São Paulo, discute os conceitos de cultura de massa, cultura popular, literatura de massa, indústria cultural, "kitsch", etc..

A literatura, já beneficiada com as modificações impostas ao sistema educacional, sofre alterações também em virtude da emergência simultânea do público feminino, representado pelo contingente de leitoras, obrigadas a ficar em casa, pois era-lhes vedada a atividade pública. Aumenta com isso o número de obras em prosa, (...) sobretudo os de tendência épica (...); aparecem gêneros originais, de trama prolongada e atraente como o romance e o folhetim; (...) enfatiza-se a apreensão dos comportamentos a partir de um ângulo interno, gerando a narrativa psicológica; e valoriza-se a personagem feminina enquanto protagonista de grandes amores (p. 237).

Sobre este aspecto, é interessante assinalar o que Bakhtin (1997) e Fairclough (1995b) destacam quanto ao processo de gestação e de constituição dos gêneros do discurso no interior das mudanças histórico-sociais. Segundo eles, o movimento de nascimento de um determinado gênero de discurso sempre está relacionado às condições materiais e sócio-culturais de existência do homem. No caso específico, que ora se discute, refere-se ao surgimento do gênero clandestino no qual o romance feminino é um dos tipos de texto que integram esta categoria. Ou seja, a partir da constituição de uma nova forma da sociedade organizar-se, na qual aparece com mais nitidez um determinado grupo social - neste caso, as mulheres leitoras -, surge também uma demanda ou uma circunstância propícia para um novo perfil de discurso social a ser consumido e praticado:

*Eu utilizo o termo “gênero” para um grupo de convenções relativamente estáveis que está associado com, e parcialmente representado por, um tipo de atividade socialmente estabelecida, como uma conversa informal, fazer compras, uma entrevista de trabalho, um documentário televisivo, um poema, ou um artigo científico. **Um gênero implica, não só um tipo de texto particular, mas também um processo particular de sua produção, sua***

distribuição e seu consumo²³ (grifos meus - Fairclough, 1995b: 126).

Fairclough (1995b) explicita a questão do gênero originar-se do processo de sua produção e de seu consumo, corroborando o que Lajolo & Zilberman (1996: 227) afirmaram anteriormente, que a clandestinidade está marcada pela forma de ler, *provocam um consumo contínuo... numa espiral sem fim*.

Perrot (1998), em seus estudos sobre a história das mulheres européias, destaca o papel que a escrita teve como mediadora da relação da mulher com a vida pública, possibilitando a conquista de novos espaços (além do doméstico) para sua atuação. A literatura, os romances folhetinescos, segundo a autora, tiveram um significado importante no que diz respeito à entrada da mulher na vida pública, corroborando o que Bakhtin (1997) e Fairclough (1995b) afirmam sobre o movimento sócio-histórico dos gêneros do discurso estarem intrinsecamente relacionados às mudanças culturais engendradas na sociedade. Perrot (1998) comenta sobre a importância, na vida social da mulher, desse novo gênero de leitura que se firmou no século XIX:

Os cafés, círculos e clubes, as salas de leitura, onde se lêem principalmente os jornais são reservados aos homens. Todavia, as mulheres insinuavam-se no jornal pelos rodapés - a parte de baixo das páginas dos jornais - que lhes eram progressivamente reservados, sob forma de crônicas de viagem ou mundanas e sobretudo de romances.-folhetins, cada vez mais femininos por suas intrigas, suas histórias e por sua moral (pp. 77-79).

A professora Marina, além de ter sido uma ávida leitora do gênero de romances femininos, consumia os livros de maneira intensa e rápida, um atrás do outro, conforme comenta:

²³ Tradução minha de *I shall use the term "genre" for a relatively stable set of conventions that is associated with, and partly enacts, a socially ratified type of activity, such as informal chat, buying goods in a shop, a job interview, a television documentary, a poem, or a scientific article. A genre* (Continua na próxima página).

passando da fase do infanto-juvenil pra adolescência, eu adorava ler assim aquelas histórias de romance: “Sabrina”, “Júlia” (...) Aquilo lá eu lia assim em duas noites. Acabava uma pra ir já trocar com a colega. E era assim (Marina, 16/06/97).

Para Sofia, a leitura desses romances era feita em segredo (escondida), pois era proibida em sua casa apesar da mãe também fazê-la. Próximo do final da entrevista ela me confidenciou como fazia para ter acesso e ler esses livros, a partir da pergunta que fiz sobre sua mãe:

Eu - É só uma curiosidade: é, como que você descobriu que ela também lia Sabrina? Você disse que ela lia.

P - Ah, por que ela escondia as revistas!! Ela escondia achando..., eu ia lá [ri]

Eu - E como você encontrou?

P - Ah, eu fuçava tudo nas gavetas dela [ri]. Eu, um dia, ela mandou eu pegar uma roupa e eu achei um monte de Sabrina.

Eu - Um monte?

P - É, um monte. Aí eu comecei a pegar, sabe. Eu pegava escondidinho. Aí, com o tempo, ela já liberou que eu... Mas antes ela não deixava não. (Sofia, 12/12/97)

Por outro lado, encontrei depoimentos, como o de Amanda, no qual está expressa uma postura bastante preconceituosa com relação a esse tipo de literatura. Ela começa a emitir críticas desde o momento em que pergunto se ela consumia os livros de papel-jornal, de edições mais baratas do que o normal, vendidos em bancas de revista, que seriam análogos aos livros do tipo brochura e de bolso a que Chartier, R. (1998) e Park (1999) se referem. Amanda desqualifica a leitura dos romances “açucarados”. Sua fala exemplifica o porquê dessas leituras ainda hoje serem nomeadas como não-autorizadas e normalmente

acontecerem na clandestinidade. Evidencia também como a questão ideológica contida nos antigos guias de leitura publicados pela Igreja e hoje assumida pela escola ainda permanece. Eis a posição de Amanda:

Eu - E aqueles romances que são vendidos em banca? Sabe, romance de preço mais acessível?

P - Huh-huh.

Eu - Você nunca teve interesse? Nunca leu?

P - [silêncio] Não, teve uma fase que eu comprava, sim. Naquela fase que eu não lembrei anteriormente [ri] Eu comprava sim. Hoje em dia eu fico meio na dúvida, sabe? Que jeito que foi revisado aquilo.

Eu - Que que você comprava? O que você consumia desses romances?

P - Eu lembro que eu comprei José de Alencar "Lucíola". "Lucíola" é de José de Alencar? Acho que é.

Eu - Não sei.

P - Deve ser [ri]. Essas coisas assim chatas. Eu acho que eles só editam ou best-sellers ou aquela literatura chata de romantismo, sabe, aquela coisa que vai te enjoando, enjoando. Deviam editar coisas melhores.

Eu - Aqueles, é... , tipo Júlia, Sabrina, sabe?

P - Não! Eu nunca gostei disso! Não!

Eu - Não? Nem passou pela sua...

P - Não. Caprina. Eu falava: "ah! Júlia, Sabrina, Caprina [diz rindo] Eqüina" [risos]. Eu tirava um sarro! As meninas liam aquilo no colegial. Elas levavam a "Carícia", aquela revistinha pequenininha assim. E liam Sabrina, Júlia. Ah! Eu falava "Meu Deus, que pobreza, gente! Que pobreza!" Aí eu tirava sarro! "Leia a Caprina!, a Eqüina! A Sabrina!" [risos]. Isso aí eu nunca gostei. Acho muito, muuuuito pobre. Não tem nada.(Amanda, 25/06/97).

O depoimento de Amanda, apesar de incorporar o discurso oficial escolar sobre as leituras não-autorizadas, desprezando-as, também mostra que tal discurso não foi assimilado por inteiro. Há rupturas. Ao mesmo tempo que despreza a leitura de romances como *Júlia*, desqualifica também os clássicos da

literatura, como o autor José de Alencar. Ela desqualifica a literatura romântica em geral.

Amanda reproduz o discurso oficial, reconhecendo sua legitimidade, lexicalizando os romances “açucarados”, desqualificando-os: *Aí eu tirava sarro! “Leia a Caprina!, a Equina! A Sabrina!”*. Fica claro que ela toma como pressuposto a existência de níveis de qualidade diferentes entre a literatura, onde *Júlia* e *Sabrina* são considerados literatura de “nível inferior”, concluindo de forma enfática *Isso aí eu nunca gostei. Acho muito, muuuuito pobre. Não tem nada.*

Sobre esta questão da existência de uma “hierarquia de qualidade” entre as leituras e de um discurso oficial escolar que assume esta hierarquia, Lajolo et alii (1995) realizam uma análise a respeito da influência da teoria literária na instituição escolar, atribuindo à primeira o papel de *selecionadora* das obras que devem receber o estatuto de “literatura” ou não. Assim, a escola acaba reproduzindo a hierarquia estabelecida pela teoria literária, definidora de “qualidade de leitura”²⁴:

*Outro aspecto extremamente interessante e que se torna muito visível, a partir de tantas discussões sobre o ensino de leitura, é o caráter seletivo do material com o qual operam as teorias literárias. (...) Ela [a teoria literária] parte de uma seleção para estabelecer critérios, **esses critérios legitimam a seleção e vão ampliando controladamente o círculo em que ela se move.***

Essas formulações da teoria literária bem ou mal acabam desaguando no porto nada seguro das atividades escolares, determinando leituras que cumpre à escola, a partir de uma certa faixa de escolaridade, ensinar a seus alunos (grifos meus - p. 116).

Tanto Lajolo et alii (1995) quanto Fraisse et alii (1997) destacam o caráter ideológico que permeia a discussão sobre leituras legítimas e leituras não-

²⁴ Sobre esta questão, ver também Fraisse et alii (1997).

legítimas. Essa dicotomia, criada e sustentada pela teoria literária e pela instituição escolar, contribui para que o número de leitores legítimos seja restrito e também para que a prática da leitura possa ser controlada e avaliada.

Retomando o discurso de Amanda, a ruptura em relação ao discurso escolar aparece quando ela desqualifica também os clássicos, como o escritor José de Alencar, que figura entre a nata da literatura brasileira, ao dizer: *Eu lembro que eu comprei José de Alencar "Lucíola". ... Eu acho que eles só editam ou best-sellers ou aquela literatura chata de romantismo, sabe, aquela coisa que vai te enjoando, enjoando. Deviam editar coisas melhores.* Esta fala da professora evidencia que ela tem como pressuposto uma outra avaliação de leitura, que não é a do discurso oficial da escola. Portanto, assim como Amanda parece reproduzir as hierarquias da ideologia escolar desautorizando a leitura dos romances "açucarados", ela também "fura" tal hierarquia quando adjetiva uma obra que está entre os cânones da literatura brasileira como *aquela literatura chata de romantismo, sabe, aquela coisa que vai te enjoando, enjoando.*

Todavia, ao mesmo tempo que a professora apresenta um posicionamento rígido e fechado com relação às leituras pouco valorizadas, não deixa de expressar um indício de uma relação ambígua com elas, pois, ao relatar sobre a circulação da revista *Carícia* entre suas colegas, comenta que tinha um certo interesse por tal tipo de leitura e esta não passava tão despercebida por ela:

Eu via bastante. "Carícia" as meninas levavam. Eu olhava. Tinha coisa que eu até achava engraçado, gostava de fazer. Mas sempre com um pensamento em mente: "Mas que coisa mais fútil! Que bobeira." Gastar papel ali à toa. Não precisa disso [ri] (Amanda, 25/06/97).

Quando se refere à leitura de *Carícia*, Amanda diz: *Eu olhava. Tinha coisa que eu até achava engraçado, gostava de fazer*, afirmando que a revista trazia assuntos que agradavam, divertiam: *achava engraçado*. Neste sentido, o discurso da professora declara uma posição simpática a essa leitura. Porém, logo em seguida, insere o operador argumentativo *mas* (que introduz idéias contrárias)

duas vezes consecutivas: *Mas sempre com um pensamento em mente: “Mas que coisa mais fútil! Que bobeira”, desconstruindo ou desqualificando a afirmativa anterior: Eu via bastante. “Carícia” as meninas levavam. Eu olhava.* Mais uma vez percebe-se uma tensão permeando sua narrativa. Há uma tensão manifesta através da interdiscursividade (Fairclough, 1995b): a fala de Amanda que mostra alguma atração ou interesse pela leitura de *Carícia* (*Eu olhava*) e o discurso oficial escolar e familiar que a adverte e censura a literatura feminina: *Mas que coisa mais fútil! Que bobeira. Gastar papel ali à toa. Não precisa disso.*

As revistas e os romances “femininos”, conforme observado até o momento, constituem-se em um tipo de literatura que é muito lida e, segundo Marina nos relatou anteriormente, o mesmo livro (como acontecia com os romances femininos) era trocado várias vezes entre suas colegas. Essa forma de consumo intensa está próxima do que ocorria e ocorre ainda com o consumo dos almanaques de farmácia (Park, 1999) e dos livros de espiritismo (Moura, E. 1999), considerados sub-literatura.

A literatura de massa é um fato que se constituiu historicamente, conforme mencionado. E a leitura desses livros, como *Júlia*, atualmente é enorme. Isto pode ser averiguado, por exemplo, através de uma reportagem recente do jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 31/01/98, no caderno “Ilustrada”, em que a manchete é a seguinte: “*Sabrina* muda (pouco) do n. 1 ao 1000”. No corpo da reportagem, fica evidenciado o sucesso editorial dessas coleções:

O sucesso dos romances cor-de-rosa da Nova Cultural, “Sabrina” à frente, lançado em 1979, pode ser descrito em números: tiragem mínima de 18 mil exemplares, podendo chegar a 30 mil, movimentando mais de R\$ 10 milhões por ano. Por mês, são lançados de 30 a 37 desses romances.

Esses dados numéricos trazidos pelo jornal tanto com relação à tiragem de exemplares quanto ao movimento financeiro gerado por suas vendas podem dar

uma noção de como a leitura desses livros significa um sucesso editorial, que envolve um negócio lucrativo e interessante às companhias editoriais²⁵.

Em função do amplo alcance desse tipo de literatura, acredito que não se deva negar, ignorar ou desprezar a existência das leituras não-autorizadas e clandestinas, ao se abordar a questão da leitura, principalmente quando se tem como objetivo montar e preparar os cursos de formação continuada para professores da rede de ensino nos quais a prática de leitura em geral está em pauta.

Orlandi et alii (1995), ao discutirem o ensino da leitura numa mesa-redonda no 4º COLE, apontam a necessidade dessa mudança de postura e enfoque no interior das instituições formadoras, para que ocorram transformações significativas na vivência das práticas de leitura:

promover o discurso da legitimidade das várias formas de conhecimento, dando um espaço real para a elaboração dessas outras formas de conhecimento [não-legítimo] com suas distintas funções sociais; fazendo com que esse espaço de elaboração represente efetivamente um espaço real de poder de decisão (p. 66).

Ainda enfocando a prática de leitura desses romances, há um depoimento em particular que chamou-me a atenção pela maneira como a professora interagia com este tipo de texto. Não só ela demonstra ter ciência da especificidade que circunscreve e demarca essa literatura, assumindo que sabe, por exemplo, que as histórias são sempre iguais, como utiliza-se delas para responder às suas próprias necessidades e anseios que a vida de assalariada não lhe pode proporcionar, como viajar (conhecer lugares diferentes), navegar em cruzeiros paradisíacos, viver entre pessoas bonitas. Essa leitura “de massa”, para Manuela, tem um significado especial, e desempenha para ela uma função importante, no contexto real da vida de uma professora que não tem muitas possibilidades materiais de

²⁵ Esses romances devem ter também um poder de pressão e de propaganda fortes, comparados à literatura dos chamados clássicos ou dos livros que não são vendidos em bancas de jornal. Neste âmbito, valeria a discussão sobre as formas de circulação, produção, propaganda e *marketing* que envolvem esses livros. Mas tal debate não está no escopo deste trabalho.

lazer e prazer. Assim, o campo do imaginário e da fantasia proporcionado pela *Sabrina* cumpre estes papéis. Manuela conta:

Sabe o que me prende, principalmente em “Júlia”, na “Sabrina”? Não é nem a história, por que a história eu conhecia todas de cor porque todas começam e terminam no mesmo. [risos] E aquelas, que o moço vai casar com a moça, meu Deus do céu!? (...) O que me prende mais nessas redes de intrigas aí não é história, são os lugares que eles descreviam. Porque cada história é num país, não é? É a forma mais doida que eu acho. Aqueles países, tem os [inaudível] Parecia que eu tava lá, menina! (...) Eu até podia ver os lugares que eles freqüentavam. Navios... cada hora eu tomava um. [risos nossos] (...) até que faziam um, cada coisa mais bonita, né? Porque, você lê “Júlia” os personagens são lindíssimos, né? São perfeitos, ai!....[suspiros] (Manuela, 08/04/98).

Com a narrativa de Manuela, pode-se observar que a leitura de livros como *Júlia* e *Sabrina* funcionava como tática de resistência, uma forma de fuga, escapismo da dura realidade vivida. Essas leituras remetem o leitor para o campo do sonho e da fantasia e encantam justamente por essa razão. Na narrativa acima pode-se notar também que a leitora Manuela se apropria do texto utilizando-se de uma *tática inventiva*. Do seu modo, com seus gestos e criando desvios, sua imaginação e seu desejo passam a dar a direção do texto que lê: *Eu até podia ver os lugares que eles freqüentavam. Navios... cada hora eu tomava um*. Ela demarca seus próprios caminhos na leitura que pratica, através das artes de fazer postuladas por Certeau (1979):

Já a prática silenciosa da leitura corresponde à circulação dos Índios colonizados na cultura imposta por seus conquistadores. O leitor atravessa a página, ele sonha, ele salta as frases, ele retém aquilo que lhe interessa; uma palavra, um nome o faz derivar, abandonar o solo do escrito, fabricar outra coisa com o texto lido, ou mais exatamente com seus fragmentos, seus trechos. Ele é um caçador nas

*terras do outro. É um clandestino que segue, na floresta dominada, as perdas de seus interesses e de seus desejos*²⁶ (pp. 28-29).

Fraisse (1997: 145), ao referir-se à prática da leitura como um ato de liberdade (excetuando-se a leitura praticada na escola), no qual o leitor pode exercer sua condição de sujeito criador, desloca o estatuto de leitor-receptor para o de leitor também autor, fornecendo elementos novos para olharmos as invenções da leitora Manuela ao mergulhar nas histórias de *Júlia e Sabrina: O leitor estando comovido por algo que não passa de ficção, fazendo de sua passividade - a da recepção - um ato, pode definitivamente igualar-se ao autor.*

Esse escapismo proporcionado pelas leituras destes romances e essa forma de apropriação do texto estampada na fala de Manuela parecem confirmar as razões do sucesso dos romances de Madame Delly, publicados pela coleção "Biblioteca das Moças", como nos explica Cunha (1999), através das diversas entrevistas que realizou com as leitoras dessa coleção durante os anos 40-50, residentes em Florianópolis:

O final feliz das estórias de M. Delly parece ter sido um dos atrativos que as leitoras encontravam nesses romances. A maior parte delas confessou buscar refúgio no sonho do amor romântico onde se poderia "ser feliz para sempre", como as heroínas de M. Delly, mas acrescentaram, também, a falta de opções de lazer na cidade como mais uma motivação para tais leituras (p. 38).

A leitura clandestina também desempenhou um importante papel na vida da professora Regina, analogamente ao que ocorria com Manuela, principalmente na pré-adolescência quando era proibida de sair de casa. Ler, para ela, significava

²⁶ Tradução minha de *Or la pratique silencieuse de la lecture correspond à la circulation des Indiens colonisés dans la culture imposée par leurs conquérants. Le lecteur traverse la page, el rêve, il saute des phrases, il retient ce qui l'intéresse; un mot, un nom le font dériver, quitter le sol écrit, fabriquer autre chose avec le texte lu, ou plus exactement avec ses fragments, ses lambeaux. C'est un chasseur sur les terres de l'autre. C'est un braconnier suivant, dans le fôret domaniale, les pertes de ses intérêts et de ses désirs.*

abrir possibilidades, viajar para um mundo desconhecido até então, o mundo encantado das poesias, diferente daquele em que vivia de fato. E assim podia sonhar... Regina conta sua história:

Eu fui criada numa família muito tradicional, muito exigente. Eu não podia ficar saindo muito de casa. Então eu ficava dentro do quarto. Às vezes, mesmo brava por não sair, eu pegava livros pra ler. Trancava a porta e ficava lá dentro lendo. (...) Foi interessante como eu descobri a poesia nessa época. Por que eu tinha muitos livros antigos que ninguém dava mais valor, amarelados, que ficavam num guarda roupa embutido... [silêncio] Então eu lembro que eu subia no beliche, ficava pendurada naquele pedaço de guarda-roupa embutido, inacabado e era grosso, sabe? (...) Então dava pra eu ficar sentada lá. O guarda-roupa agüentava comigo. E ali eu folheava aqueles livros amarelos (...) Ali eu convivi com linguagem antiga, aqueles escritores antigos mesmo, que usavam uma linguagem que hoje não se usa mais. E eu ficava encantada com as rimas. Ficava encantada com a forma deles falarem (Regina, 01/12/98).

O depoimento de Regina dá a dimensão da riqueza do cotidiano proporcionado pela leitura vivido pela professora na adolescência. Questões aparentemente mundanas, como problemas típicos enfrentados por uma menina pré-adolescente, que poderiam ser vistas rapidamente como sem importância, revelam indícios de uma história de leitura: a descoberta dos poemas, o encantamento com os livros. Conforme a caracterização geral traçada no capítulo três, Regina foi criada pela avó analfabeta, em função de sua mãe ter que trabalhar para sustentar o lar, e o pai ter abandonado a família quando Regina estava com um ano e meio; ela dobra a jornada de trabalho; é casada (seu marido está desempregado); tem um filho e cursa faculdade de jornalismo à noite em uma universidade particular paga.

Segundo indicam os resultados dos estudos mencionados de Heath (1982), Regina não parece possuir uma origem sócio-cultural que a favoreceria em seu desenvolvimento escolar. Por outro lado, também não se encaixa no perfil de uma leitora escolar, que se circunscreveria aos procedimentos didático-escolares de

leitura (Britto, 1998; Batista, 1998). Porém, no seu cotidiano, em sua vida ordinária e simples, constituiu-se em uma leitora singular:

Eu - E os poemas? Você falou das poesias. Tem algum poeta especial de que você gostava mais? Daqueles livros amarelos que você falou?

P - Eu gosto do Carlos Drummond de Andrade. Eu gosto do Castro Alves. Gosto muito do Castro Alves. Gonçalves Dias, o cantor da história do...

Eu - Você gosta do Bilac?

P - Gosto, gosto do Olavo Bilac, mas eu não lembro assim de cor de nenhuma dele.²⁷ Mas eu lembro de ter lido sim. Eu gosto do Vinícius de Moraes.

Eu - Castro Alves, você lia?

P - Ah! É o poeta dos escravos, né? (Regina, 01/12/98).

A professora Regina revela uma trajetória de leitura peculiar, na qual os livros amarelados pelo tempo foram companheiros em sua solidão, fornecendo a ela um referencial de apreciação e gosto. Pode-se notar no diálogo acima que eu mesma demonstrei estranhamento por sua predileção por Castro Alves (*Gosto muito do Castro Alves*), pedindo confirmação do que foi dito: *Castro Alves, você lia?*. Esse estranhamento foi decorrente da surpresa que tive com o entusiasmo e a familiaridade da professora com autores tão antigos como Gonçalves Dias e Castro Alves. Na época em que foi feita a entrevista, Regina estava com 31 anos, apenas dois anos mais velha do que eu, de modo que eu esperava que ela preferisse poetas de nossa contemporaneidade; daí a surpresa. Noto que quando estudamos o cotidiano, neste caso as leituras cotidianas, nós pesquisadores nos surpreendemos quando nos deparamos com o mundo real: flagramo-nos atônitos diante dos traçados de vida de sujeitos comuns e anônimos. Certeau (1995) já se referia à riqueza contida no cotidiano:

²⁷ A professora Regina contara em sua entrevista que sempre teve o hábito de memorizar e recitar poemas. Por isso ela responde que conhecia, mas que não sabia nenhuma poesia de Olavo Bilac de cor. Para ela era importante saber recitar os poemas.

O cotidiano está semeado de maravilhas, espuma tão fascinante, nos ritmos prolongados da língua e da história, quanto a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão origem a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e retornam (p. 245).

Já Manuela surpreendeu-me de outro modo. Seu percurso como leitora teve várias fases, bastante marcadas pela vida familiar e pelas condições sócio-econômicas que a delimitaram em cada época de sua vida. Nos possíveis que visualizava, foi concretizando seu caminhar no mundo da leitura:

Bom, as primeiras leituras que eu vi foi com meu pai. Ele lia aqueles livrinhos, sabe, aquele cordel, acho que é cordel né?

(...) Gibi. Sempre li muito gibi. Aliás eu lia umas dez vezes o mesmo porque eu só tinha um, né?(...) Aí, depois eu comecei ler uns livrinhos que chamam livros de bolso. Tinha imagem, tem umas personagens lindas, maravilhosas. Gente, eu consigo lembrar direitinho. (...)

Então, depois eu li muito tempo, aqueles livrinhos aí pequenininhos. Desses eu lia mais porque tinha gente que sabia que eu gostava de ler e sempre me davam de presente.

Depois eu comprei aquela, fotonovela. (...) Fotonovela eu lia de monte, monte. (...)

Depois, leio muito jornal, revista, essas revistas, (...) Eu gosto. Eu gosto de revistas, menina! Gosto mesmo. Gosto de ler "Veja". É que quando eu fui fazer a assinatura, eu podia escolher: vou escolher alguma coisa criativa, né? Tem a "Moda Moldes", pra eu ver os modelos. "Faça Fácil" tem cada coisa bonita... e a "Marie Claire" tem umas reportagens ótimas (...) Vou pegar três revistas que sejam bem úteis. (...)

Depois passei pra "Júlia". Aliás, eu tenho até hoje lá uma tonelada de "Júlia" e "Sabrina" (...)

Depois eu passei a ler Sidney Sheldon, Agatha Christie, [inaudível] até que não era muito interessante, li Machado de Assis também. (...)

Tenho muitos livros mesmo. Já tive muito mais, mas teve uma época que eu precisei levar embora porque não cabia na minha casa. Aí não tinha onde por, fiquei com dó, né? Deixar lá, jogado, atravancando. Livros caros, viu, fiquei até

sócia do “Círculo do Livro”. Fiquei muitos anos, ô. É. Todo mês, todo mês tinha que comprar um livro novo. Querendo ou não. (...)

Li aquele, aquele romance, aquele do padre, como é que chama mesmo?

Eu - “Pássaros Feridos”?

P - “Pássaros Feridos”. Li “O Homem é Uma Ilha” do Simmel (...) Sidney Sheldon acho que eu li todos (...) Eu li até “Grande Sertão: Veredas”. (...) Eu gostei. Eu pelo menos entendi a história. Primeiro porque tava passando na televisão, né? (...) É. Aí quando falaram que tinha o livro... Ah!, eu fui em cima, eu emprestei o livro. (Manuela, 08/04/98)²⁸.

Na narrativa de Manuela é possível verificar uma compilação de tipos de leitura, ampla e variada. Ao observar seu universo de leitura podemos encontrar uma trajetória rica na diversidade do seu repertório: folhetos de cordel, gibi, fotonovela, *Júlia*, *Sabrina*, livros de Sidney Sheldon, Simmel, o *best-seller* *Pássaros Feridos*, livros de Machado de Assis e *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa.

O percurso de leitora vivido por Manuela transcorreu em etapas e seus interesses foram, pouco a pouco, se alterando. Esta alternância também pode ser observada no relato que o escritor Jorge Miguel Marinho fez ao jornal *Folha de S. Paulo*, no suplemento “Folhateen” do dia 17 de maio de 1999 cuja manchete era “Para você exercer os poderes de leitor”. O jornal relata:

É por isso que Marinho considera a relação entre o leitor e o livro imprevisível e intersubjetiva (...) “O que faz você ter empatia por um assunto literário é a sua história de vida, o seu amadurecimento emocional”, afirma.

Marinho começou a ler aos 15 anos, “um livro de pornografia da Adelaide Carraro, que era da minha empregada”. Depois, leu “O Pequeno Príncipe”, emprestado de um amigo, “Dom Casmurro” e tomou gosto pela leitura

²⁸ Essa narração foi composta através de vários trechos de diversas partes da entrevista (obedecendo à ordem em que foram contadas) para montar a trajetória de leitura da professora.

com os livros da Clarice Lispector. “Ler é um ato depurativo, ele próprio se aprimora com a prática, você pode começar com qualquer coisa”.

O percurso traçado por Marinho é semelhante ao de Manuela. Ao refletir e referir-se à sua experiência, ele inclusive verbaliza que, para começar, não importa o quê ler, mas sim o ato de ler em si, a descoberta deste horizonte (*você pode começar com qualquer coisa*). Apesar de ambos (Manuela e Marinho) possuírem essa semelhança na condução de suas trajetórias de leitura (ele começou lendo livros de Adelaide Carraro, ela folhetos de cordel), há uma diferença que os separa e os torna distantes: Marinho é um escritor, intelectual reconhecido e que possui *status* na sociedade e pode permitir-se contar suas memórias de leituras clandestinas sem correr o risco de ser classificado como não-leitor; Manuela é uma professora-alfabetizadora, integrante de uma categoria profissional que ainda hoje é colocada em xeque quanto à qualidade de sua formação e do trabalho que desenvolve, não detendo os mesmos créditos que o escritor para ter a respeitabilidade e legitimidade das mesmas leituras que ele também vivenciou.

Na narrativa de Manuela, uma vez mais verificamos um discurso heterogêneo e fragmentado²⁹, isto é, há mais de um sentido naquilo que diz, há vários implícitos. Ao mesmo tempo que conversa comigo sobre sua trajetória de leitura, o discurso oficial da escola perpassa o seu dizer de diversas formas (assim como ocorreu com as demais narrativas). A maneira como os argumentos foram organizados e ditos no seu discurso revelam uma orientação argumentativa específica que vale a pena observar detalhadamente. Ducrot (1981: 179) explicita: *o próprio enunciado contém uma alusão a uma caracterização argumentativa das proposições que o constituem*.

Quando Manuela descreve os livros que leu, vai enumerando-os. O conceito de “classe argumentativa” (Ducrot, 1981) permite descrever a ocorrência

²⁹ Ver também Signorini, 2000.

de vários enunciados nessa enumeração que encaminham a uma determinada conclusão. Manuela enumera suas leituras: gibi, cordel, livros de bolso, romances de Simmel, Agatha Christie, Machado de Assis, etc., (constitutivos de uma mesma classe argumentativa) a fim de concluir o relato sobre as práticas de leitura que vivenciou. Porém, na sua fala pode-se notar, através dos operadores (*também*, *até*) intercalados na narração, uma “escala argumentativa”: *na medida em que uma classe argumentativa comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la “escala argumentativa”* (Ducrot, 1981: 181). E é ao utilizar a escala argumentativa que fica visível seu diálogo com o discurso escolar.

Manuela inicia contando sobre sua infância, seu pai, os gibis (*Gibi. Sempre li muito gibi*), enunciando, então, argumentos da classe argumentativa. E vai, aos poucos, acrescentando as leituras que foi acumulando em sua trajetória como leitora: *Depois eu passei a ler Sidney Sheldon, Agatha Christie*. Quando fala da leitura de Machado de Assis, utiliza-se do operador argumentativo *também*, que funciona para somar argumentos a favor de uma mesma classe argumentativa (Koch, 1998b): *li Machado de Assis também*. Finaliza sua descrição das leituras comentando: *Eu li até “Grande Sertão: Veredas”*. O operador *até* sinaliza a inclusão do argumento mais forte ou eventualmente o mais decisivo (Ducrot, 1981) de toda a escala argumentativa.

Se Manuela utilizou o operador *também* para somar o argumento - leitura de Machado de Assis - ao seu rol de leituras e o operador *até*, introduzindo com isso o argumento mais forte de toda sua enunciação, para referir-se à leitura de *Grande Sertão: Veredas*, isso indica que ela estava tendo como referência para sua escala argumentativa as leituras autorizadas e legitimadas pelo discurso oficial da escola. Os operadores argumentativos *também* e *até* remetem a um interdiscurso, ao não-dito do discurso oficial da escola que hierarquiza as leituras.

Apesar de falar com naturalidade e sem reservas a respeito de todos os tipos de práticas de leitura que vivenciou, Manuela acabou se balizando pela hierarquia escolar, na qual os autores clássicos são reconhecidos como sinônimo de boa leitura. É na argumentação que se visualiza a tensão de seu discurso. Na interdiscursividade são percebidos os vestígios da ambigüidade que circulam em

sua narrativa, e através dela é possível visualizar-se a propriedade da intertextualidade nos discursos, isto é, fica explícito a rede dos muitos textos que constituem uma narrativa. Fairclough (1995b) explica:

Intertextualidade é a razão de muita ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que estão em sua composição, então elementos da superfície textual podem não ser claramente colocados em relação à rede intertextual de textos e seus sentidos podem ser ambivalentes; diferentes sentidos podem coexistir, e isto pode impossibilitar a determinação “do” sentido³⁰ (p. 105).

Há um último elemento a comentar sobre o depoimento de Manuela. Esta professora-alfabetizadora - vinda da zona rural, filha de pais analfabetos, única filha a passar da barreira da 4ª série escolar, formando-se professora no antigo Magistério - constituiu-se leitora, apesar das dificuldades impostas por suas condições sócio-econômicas. Sem dúvida alguma, transpôs os limites de sua origem sócio-cultural. Todavia, em sua fala, o modo de referir-se aos autores e às leituras não se enquadra nos padrões de comportamento com relação à escrita legitimados pela escola. Fazendo uma analogia ao estudo de Heath (1982), assim como os alunos de Roadville e de Trackton não conseguiam sucesso escolar porque interagiam com a escrita de uma forma que a instituição escolar não reconhecia como apropriada, Manuela também apresenta uma narrativa pouco convencional de sua história de leitura, e uma forma de falar quase nada legitimada pelo discurso oficial da escola. Quando ordena em um mesmo nível (em uma mesma classe argumentativa) as leituras de cordel, *Júlia*, Machado de Assis e Guimarães Rosa, colocando-os lado a lado no mesmo discurso, subverte a hierarquia autorizada pelos cânones acadêmicos. E esta forma subversiva de

³⁰ Tradução minha de *Intertextuality is the source of much of the ambivalence of texts. If the surface of a text may be multiply determined by the various other texts which go into its composition, then elements of that textual surface may not be clearly placed in relation to the text's intertextual network, and their meaning may be ambivalent; different meanings may coexist, and it may not be possible to determine “the” meaning.*

tratar as leituras, não obedecendo aos critérios tradicionais, pode atuar no sentido de fornecer mais uma evidência de que Manuela não constitui-se uma leitora autorizada, quando se tem como referência a “boa leitura” listada nos cânones tradicionais. Batista (1998) expõe a trama que a torna vítima. Referindo-se ao fato de os professores citarem lado a lado, por exemplo, “Os Lusíadas” de Camões e “O outro lado da meia-noite” de Sidney Sheldon, observa:

O “sincretismo”, o caráter “disparatado” e essa espécie de desconsideração pelos gêneros e hierarquias culturais constituem o segundo fator que constrói o efeito de não-leitura docente: um observador externo fica se perguntando se uma integração lacunar e descontinuada à cultura de prestígio significa de fato uma integração e se as preferências docentes não recairiam, na verdade, sobre esses livros não-escolares, afastados da cultura de prestígio (p. 53).

Moraes (1999), em seu estudo (já mencionado) sobre as histórias de leitura das professoras de Parintins, AM, confirma esse desencontro de valores entre a academia e a realidade de vida das professoras. Tal desencontro acaba gerando esse jogo de efeitos, destacado por Batista (1998) no trecho acima. A pesquisadora comenta:

O passado de leituras antes da licenciatura é negado, porque nele não são reconhecidas nem práticas, nem gêneros de leituras que, na sua concepção [da professora pesquisada] e possivelmente na concepção que [esta] julga que a entrevistadora tenha, dignifique e enobreça a sua história (p. 165).

Em função de todas as questões levantadas pela análise do depoimento de Manuela, creio que seja importante uma reflexão sobre a forma como os cursos de formação de professoras enfocam a prática da leitura. As narrativas das professoras-alfabetizadoras (não só a de Manuela) evidenciam uma tensão entre suas experiências pessoais de leitura e o discurso escolar. Acredito que seja necessário uma mudança no interior das instituições formadoras com relação ao

saber-fazer das professoras. Com uma mídia que geralmente macula a imagem dessa profissão, produzindo, muitas vezes, uma baixa auto-estima, conforme verificado seja no capítulo dois, seja nas contradições de suas próprias narrativas, reconhecer-se como leitoras legítimas não é tarefa fácil. E para que isso mude, além de ser indispensável uma re-conceitualização da prática de leitura por parte dos cursos de formação, é importante que elas próprias possam autorizar-se como leitoras.

Finalmente, após a leitura dos depoimentos colhidos, creio que seja possível afirmar que entre as professoras não existe uma fala consensual a respeito de suas vivências e crenças sobre as leituras clandestinas. Entre elas encontram-se diferenças, pois cada uma percorreu trajetórias de vida particulares, constituindo-se, portanto, em leitoras singulares. Há as que resistem ao discurso escolar, como Amanda, apresentando rupturas quanto à conceitualização de leitura, e há as que são mais liberadas, independentes ou autônomas em relação às hierarquias de leituras, como Manuela, e que revelam com naturalidade as etapas percorridas em seu caminho na qualidade de leitoras.

Dessas considerações, o que visualizo como sendo a contribuição mais substancial deste trabalho não se refere tanto às diferenças de concepções de leitura que surgem nas narrativas, mas à riqueza e variedade das vivências que essas professoras portam como leitoras.

5-3- Leituras profissionais

A “Super Interessante”, nós fizemos assinatura durante uns cinco anos (...) É uma fonte de pesquisa pra nós.
(professora Regina)

Neste tópico abordarei as leituras profissionais como mais um aspecto que constitui as práticas de leitura das professoras-alfabetizadoras. Assim como

qualquer profissional que realiza trabalho intelectual, faz parte do cotidiano das professoras o estudo constante, isto é, a atualização e o acompanhamento da produção teórica relativa à área em que trabalham.

Assim, um elemento que também é expresso nas narrativas é a referência ao fato de as professoras freqüentemente consumirem revistas, livros e/ou informativos que veiculam material que podem melhor informá-las e orientá-las no exercício do seu trabalho no magistério, mesmo com as dificuldades financeiras. Suas práticas de leitura, neste aspecto, são marcadas pela preocupação e dedicação ao trabalho em sala de aula. Buscam, através de suas possibilidades concretas de acesso à leitura, aperfeiçoar sua prática docente.

O depoimento de Solange é exemplar, nesse sentido, na medida em que agrupa diversas falas que se encontram em outras entrevistas. No recorte que segue, pode-se detectar como as práticas de leitura das professoras se constituem, algumas vezes, como “emergenciais”. Isto é, devido ao pouco tempo de que dispõem, direcionam suas leituras para resolver suas necessidades imediatas relacionadas à prática pedagógica. Essas leituras, feitas principalmente de revistas como *Nova Escola*, *Vida e Saúde*, *Faça Fácil*, *Ciência Hoje*, *Super Interessante*, *Globo-Ciência* e similares, e também de livros acadêmico-científicos, como o de Pedro Demo *Educar pela Pesquisa*, cumprem o papel de fornecer-lhes alternativas para implementar seu trabalho em sala de aula. Solange fala a respeito do lugar e da importância que ocupam essas leituras:

*Leio as coisas que me interessam. As coisas que me interessam, sim. Eu gosto muito de leitura voltada para o meu trabalho. Tudo que é voltado pra educação, pra coisas novas assim, eu me interesso em ler (...)
o que me chama mais atenção em leitura realmente é isso: é uma coisa que eu possa usar para tentar transformar a minha vida na parte escolar, na classe (Solange, 02/07/97).*

A professora Amanda também enfatiza sua preocupação com relação às leituras realizadas a fim de melhorar seu trabalho com os alunos, procurando

chamar a atenção para o fato de que tais leituras não se reduzem ao uso do livro didático (geralmente apontado pela mídia, conforme consta no capítulo dois, e pela pesquisa acadêmica, conforme Britto (1998) corrobora, como o recurso mais utilizado pelas professoras no ensino).

Acho que eu tô muito concentrada aqui, em melhorar com as crianças, o nível das crianças. Então, tudo o que eu procuro não são livros didáticos, como eu já disse, mas são livros que vão enriquecer na atividade com eles. No fim, acabam me enriquecendo também, né? (Amanda, 25/06/97).

A professora Simone teve uma infância na qual a leitura e a escuta de histórias foram bastante freqüentes. Recorda-se que, no período de sua adolescência, lia-se muito em família às noites, como nos antigos serões, quase todos os clássicos da literatura brasileira, em função de ter demorado a chegar a televisão na cidade onde morava. Porém, ao falar de leituras, dá destaque a um livro que estava lendo da área de educação, dirigido ao professor. Ao relatar o que lia à época da entrevista, preferiu contar sobre um livro “técnico-profissional”³¹:

P - Atualmente eu tô lendo um livro que chama “Pesquisa... Estudo sobre pesquisa em biblioteca para aluno e professor”³². É do Demo.

Eu - Pedro Demo?

P - Isso. Pedro Demo. Esse é o que tô lendo agora, né, e tá ajudando muito. Combatendo decoreba. Ensinando até o professor a pesquisar, né. (Simone, 27/05/99).

Conforme a narrativa da professora Laura, o seu consumo de leituras profissionais, voltadas a responder indagações a respeito do trabalho nas escolas,

³¹ Neste caso específico não pode ser desconsiderada a situação da entrevista, que segundo Koch & Travaglia (1998), interfere na construção da coerência e sentidos do que é dito. Como sou uma representante da Universidade, a professora Simone pode ter preferido falar de um assunto que talvez fosse mais do meu interesse. Seria o processo que a lingüística textual chama de co-construção na elaboração dos sentidos de cada texto.

³² Refere-se ao livro *Educar pela Pesquisa* da ed. Autores Associados.

é bastante significativo, principalmente porque, naquele ano, ela estava se deparando com uma experiência nova de trabalho, e fora buscar nas leituras respostas e possíveis orientações sobre como melhor exercer seu papel profissional:

Eu - Quais as revistas que você assina?

P - Esse ano eu assinei a “Crescer” por que eu tô com berçário. Então, a “Nova Escola”, a “Veja”, aquela revista do professor também [uma revista bimestral de Porto Alegre direcionada para a pré-escola, citada anteriormente]. E a “Crescer” eu assinei esse ano porque é mais direcionada pros bebês, né. Por que eu não tinha muita coisa nessa, então eu assino a “Crescer” também (Laura, 24/08/97).

A revista *Crescer* foi acrescentada às demais assinaturas que ela já fazia, como a *Nova Escola*, junto com a outra de Porto Alegre voltada à pré-escola, específicas do campo educacional. É importante frisar que Laura não deixou de assinar as demais revistas para assinar a *Crescer*. Ela aumentou sua gama de leitura, procurando enriquecer a visão da área profissional em que atua.

Na narrativa de Laura fica explícito como a prática da leitura profissional é constitutiva da identidade profissional da professora. Em sua fala pode-se notar como a leitura de textos que possam auxiliar diretamente no trabalho incorpora-se naturalmente ao seu cotidiano (*E a “Crescer” eu assinei esse ano porque é mais direcionada pros bebês, né. Por que eu não tinha muita coisa nessa, então eu assino a Crescer também*).

A fala de Regina também revela a presença de “leituras profissionais”, ressaltando a existência desse consumo particular de leitura entre aquelas que escolheram a profissão docente. Essas leituras desempenham muitas funções: deixam-nas mais informadas, ampliam seus conhecimentos, fornecem sugestões para as aulas, servindo também, as próprias revistas, de material didático, o que possibilita aos alunos acesso ao mesmo material que elas lêem. Regina deixa esta questão nítida em seu depoimento:

P - Eu trabalhei todo o primeiro semestre com pára-didáticos que tinham na escola. O segundo semestre eu já comecei a variar: uma sexta-feira eu levava revista só sobre saúde. Um monte, porque eu assinei "Vida e Saúde" e assinei "Saúde é vital" durante muitos anos. Então eu tenho muitas revistas. Aí eu levava. Levava e trazia. Por que senão estraga e é um material muito importante pra mim. Então, uma sexta-feira só sobre saúde, outra sexta-feira só sobre historinhas (...) e meu marido tem algumas das "Duas Rodas", que ele assinou durante algum tempo, "Quatro Rodas". Eu levava e os meninos ficavam fascinados. As meninas também. Foram assim vários tipos. Até revista de informática eu levei. Nós temos aí a "CD Rom" que sai todo mês nas bancas, né, e meu marido tem várias. Então eu levava para eles conhecerem um material diferente. (...)

Eu - Tá. Legal.

P - Levei catálogo também.

Eu - Catálogo?

P - Catálogo de livros. Porque as editoras mandam pras escolas (...) Eu falava: "Gente, existem esses. Vejam aí qual vocês já conhecem. (Regina, 01/12/98).

Pode-se observar que o material que ela consome em casa, junto com sua família, vai para a sala de aula a fim de ser compartilhado com os alunos (*meu marido tem algumas das "Duas Rodas"... "Quatro Rodas". Eu levava e os meninos ficavam fascinados. As meninas também. (...) Até revista de informática eu levei.*). Neste âmbito, Regina, além de socializar seu material com os alunos, também está cobrindo a falta de uma biblioteca na escola. A professora aqui, por sua própria iniciativa, procura amenizar a situação precária em que se encontra a escola pública brasileira.

Numa outra passagem de seu depoimento, Regina explicita o significado da assinatura das revistas para si e para sua família:

A "Super Interessante" nós fizemos assinatura durante uns cinco anos. Eu tenho ainda os exemplares. E é uma fonte de pesquisa para nós. Então nós temos a nossa coleção aí. Que não é pra recorte, que é mesmo pra pesquisa, pra estudo. Atualmente eu tô assinando só a "Veja". Queria estar assinando outras coisas, mas

atualmente a minha fonte tem sido a “Veja”, né, que vem semanalmente e tal, a gente procura se atualizar (grifos meus - Regina, 01/12/98).

É importante lembrar que Regina não possuía uma situação financeira estável: seu marido estava desempregado há dois anos. Ela fazia faculdade particular (paga) à noite, em outra cidade, e tinha um filho e uma casa para sustentar. Mesmo assim, tomava como uma de suas prioridades o consumo de bens culturais, como a assinatura e compra de revistas diversificadas. No interior desse cotidiano difícil Regina foi desenvolvendo *táticas* (Certeau, 1994) nos espaços em que foi circulando ao longo de sua trajetória: foi guardando com cuidado as revistas que assinava, freqüentava as editoras, guardava os catálogos de livros e aproveitava esse material que tinha disponível para implementar seu trabalho.

O consumo desses materiais significa, para essas professoras, a forma de pertencerem simbolicamente (Bourdieu, 1989) às categorias profissionais que têm como identidade o trabalho intelectual. Assim, podem penetrar em um campo de conhecimentos que, de outra maneira, teriam dificuldades para acessar em função do seu baixo poder aquisitivo. Ao lado disso, é importante destacar também como elas procuram democratizar o acesso a estes conhecimentos, levando seus próprios materiais para serem consultados pelos alunos (*Então eu levava para eles conhecerem um material diferente*).

Sobre a questão do consumo cultural dos profissionais do ensino, Setton (1989) desenvolveu um estudo entre os professores do ensino fundamental e médio da rede pública ou particular de ensino da zona central da cidade de São Paulo a fim de investigar como tal consumo se dava. Dividiu sua amostra em dois grupos: professores formados pelas faculdades da USP ou da PUC/SP e professores formados por faculdades particulares, de menor renome. Apesar de a autora verificar diferenças de consumo entre os dois grupos, as semelhanças encontradas trazem algumas contribuições que elucidam melhor essa questão. Setton detecta que os professores, em geral, procuram manter hábitos de lazer

(como o de freqüentarem cinemas, teatros, shows de música, compra de livros, revistas, discos) mesmo quando estes demandam gastos às vezes dispendiosos em relação aos salários recebidos - como também pude detectar no que se refere ao consumo de revistas e livros pelas professoras-alfabetizadoras. A prática da leitura é uma das práticas culturais que faz parte do cotidiano de tais professores, além de ser bastante valorizada entre eles, estando situada em um nível elevado em sua escala de valores.

Segundo Setton (1989), os professores possuem um sentimento de diferenciação cultural em relação a outras camadas da população. Isto se evidenciou de forma marcante com relação à classe trabalhadora (à qual, financeiramente, eles mais se assemelham):

Notamos que todos os professores, independente do grupo de status, carregam consigo um sentimento de distinção em relação à cultura das classes trabalhadoras. Embora não cheguem a desvalorizar a cultura popular não querem ser confundidos com ela (p. 141).

Retomando as narrativas de Simone, Regina e Laura, percebe-se que muito de suas práticas de leitura é voltado às solicitações de seu trabalho cotidiano. Suas motivações parecem estar relacionadas às demandas de suas práticas pedagógicas. Sob este aspecto, as leituras profissionais aparecem como mais um traço característico dos eventos de letramento que constituem o “ser professora hoje”. E aí, as professoras reproduzem uma faceta da prática da leitura escolar que o sistema de ensino oferece, cumprindo seu papel de preparar os estudantes para a continuação do estudo de forma autônoma, sem necessidade da tutela de um professor. Chartier, A. et alii (1993) também identificaram em sua investigação que as leituras profissionais eram uma das mais freqüentes no cotidiano dos estudantes franceses. Essas constatações trazem evidências de que a instituição escolar consegue fornecer instrumentos para a formação de um leitor consciente dos benefícios da prática da leitura para a vida profissional.

Étévé (1992) realizou um estudo na França, através de uma pesquisa conjunta com o INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica), a respeito do que os professores consumiam em termos de leitura e seus resultados corroboram a nossa realidade. A autora detecta uma ocorrência superior de leituras mais técnicas do que outros tipos entre os professores:

Pode-se assim mostrar que há uma hierarquia entre os diferentes tipos de leitura. Quando um professor escolhe uma revista, ele privilegia uma “leitura técnica” com uma revista cujo conteúdo está relacionado àquele da disciplina que ele ensina. Quantitativamente, esta acontece antes da “leitura-lazer” que reagrupa portanto um número importante de assuntos³³ (p. 33).

Acredito que, neste âmbito, há um gênero de leituras específico, as leituras profissionais que as professoras consomem, que se caracteriza por ser voltado às necessidades de ensinar, de ampliar os conhecimentos relacionados aos conteúdos que trabalham com os alunos, ou que se referem a aconselhamentos e orientações sobre as funções pedagógicas. Assim, pode-se detectar que as professoras praticam a leitura de um gênero do discurso que responde às demandas profissionais que enfrentam cotidianamente. Esta prática de leitura vai ao encontro do que Bakhtin (1992) afirma sobre os gêneros do discurso, os quais respondem às estruturas de organização sociopolítica de cada sociedade, e estão estreitamente relacionados às formas de expressão de determinados grupos sociais, e por essa razão se caracterizam por gêneros próprios de enunciação:

cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de

³³ Tradução minha de *On peut ainsi montrer qu'il y a une hiérarchie entre les différents types de lecture. Lorsque'un enseignant choisit une revue, el privilégie une "lecture technique" avec une revue dont le contenu est lié à celui de la discipline qu'il enseigne. Quantitativement, cela passe avant la "lecture-loisir" qui regroupe pourtant un nombre important de rubriques.*

temas. (...) “Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.” Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. (p. 43).

Creio que, ao destacar os variados gêneros do discurso - romances femininos, revistas técnico-profissionais, revistas femininas, livros da literatura brasileira e estrangeira, gibis, folhetos de cordel - que circulam nas práticas de leitura das professoras-alfabetizadoras, estou também registrando suas histórias e percursos como sujeitos sociais inseridos na trama sócio-histórica e que, por dela participarem e nela deixarem as suas marcas, simultaneamente a tecem, fazendo pontos no verso e reverso, dando alguns arremates e desfazendo outros, construindo um tapete sem fim. Bakhtin (1997) identifica o papel histórico dos gêneros do discurso para uma reconstituição da trajetória humana:

para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos [da língua] que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças, é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (...) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua (p. 285).

Assim, re-construir o percurso dos variados gêneros do discurso em circulação nas histórias de leitura das professoras significa assinalar também a dimensão histórico-social de suas narrativas no contexto da história da profissão do magistério em Campinas, e também de um modo mais geral.

Essa reconstituição permitiu assinalar algumas particularidades com relação às práticas de leitura das professoras pesquisadas. Primeiramente detectamos, por meio da análise da materialidade lingüística de seus discursos, na sua heterogeneidade constitutiva, uma fragmentação e multiplicidade de discursos manifestadas pelos implícitos através da análise da interdiscursividade.

Percebemos uma tensão entre as concepções e práticas pessoais de leitura das professoras e aquelas legitimadas pelo discurso oficial escolar. Visualizamos gestos de resistência e subversão ao modelo escolar nas práticas de leitura vivenciadas por elas e também, em alguns casos, suas formulações discursivas expressam, explicitamente, um discurso crítico à ideologia escolar da prática da leitura.

Também destacamos, entre as histórias de vida das professoras, modos de ler não-escolares (como as leituras clandestinas), os quais, na maioria das vezes, não são autorizados ou legitimados pelos cânones acadêmicos. E, através da análise de suas narrativas, pudemos notar que elas, apesar de mostrarem discordância, ainda se guiam pela hierarquia de valores, fornecida pela teoria literária e referendada pela escola, que baliza a legitimidade das leituras. Porém, mesmo formadas por tal hierarquia, identificamos em suas práticas movimentos de subversão e resistência, nas quais elas procuram usar táticas a fim de burlarem ou desviarem os índices de autorização das práticas de leitura.

Finalmente verificamos que a leitura, para efeito de estudo e aprimoramento profissional - uma prática tipicamente escolar -, faz parte da bagagem cultural que as professoras trazem de sua experiência vivida no interior do sistema de ensino, que ao invés de torná-las simplesmente leitoras-escolares, proporcionou instrumentos para que se mantivessem bem qualificadas e preparadas para as demandas do trabalho pedagógico.

6- HISTÓRIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE UMA OUTRA RELAÇÃO

Neste último capítulo pretendo retomar as principais contribuições dessa pesquisa, buscando arregimentar seus principais elementos para a construção de uma imagem pública mais digna da professora-leitora. Procuo apontar também, através da discussão do percurso metodológico do trabalho, algumas implicações possíveis para se refletir sobre a prática da leitura nos cursos de formação de professoras.

Tendo, então, como referência o processo vivido por nós na pesquisa, procuro esboçar algumas alternativas de trabalho dentro desses cursos, que possam favorecer a constituição de uma profissional do ensino com melhor auto-estima e que se autorize leitora.

E finalmente, baseando-me na experiência proporcionada pelas memórias compartilhadas das professoras-alfabetizadoras, aponto alguns efeitos de sentido que foram produzidos por este trabalho e que podem ser vistos como possibilidades de outras formas de relação universidade-professoras, no que se refere à vivência da prática da leitura no interior dos cursos de formação.

Primeiramente, creio que uma das contribuições deste estudo se revelou no processo interativo construído com as professoras durante o transcorrer da pesquisa. Através da experiência da rememoração de suas práticas de leitura, as professoras puderam se rever como leitoras, olhando para o seu passado e presente, tendo a possibilidade durante o processo da pesquisa de se reconhecerem leitoras, legitimando, elas mesmas, os percursos que anteriormente desqualificavam. Acredito que esta tenha sido a peça-chave da pesquisa: a formação da leitora autorizada construída na interação experienciada em nossos encontros. Assim, o vivenciar da pesquisa acabou se mostrando como um caminho possível para se trabalhar a formação da professora-leitora.

Neste aspecto, compartilhar as memórias de leitura constituiu-se, na realidade, como uma estratégia de trabalho através da qual as professoras puderam refletir sobre as concepções de leitura que as formaram e aquelas que circulam na mídia, na academia e na escola. No processo do reviver o passado, suas leituras antigas puderam ser re-significadas e re-dimensionadas a partir do referencial de um novo conceito de leitura, que foi sendo construído ao longo da nossa relação interativa. Com a pesquisa, ressurgiu o interesse e um novo olhar para as diversas práticas de leitura que circulavam em suas casas desde muito pequenas, as que faziam sozinhas às escondidas, as que compartilhavam com as colegas na adolescência, as leituras de trabalho e lazer, etc.. Assim, a metodologia de pesquisa teve o papel de provocar reflexões e posicionamentos (e não só das professoras, mas meus também) a respeito das diversas faces da leitura como uma prática sócio-cultural.

Assim, através da vivência do diálogo, da cumplicidade construída na relação pesquisadora-pesquisada, pela narração das histórias de leitura, as professoras autorizaram-se leitoras, podendo então, elas mesmas, legitimar suas práticas.

Um exemplo de como o processo interativo provido pela pesquisa possibilitou um redimensionamento da leitura, evidenciando-se como um processo também de formação, é a fala de Laura. Quando fui à casa dela para conversar sobre o que tinha achado da transcrição do nosso encontro, Laura começou a me contar a respeito do que passou a pensar a partir da leitura do texto da entrevista, dizendo-me, entre outras coisas, o seguinte:

P - Achei muito legal, muito bom mesmo, e do objetivo que você tinha falado pra mim, de não se valorizar as outras leituras do professor, né? Ainda tava comentando hoje isso com uma menina na escola, com esse concurso [da prefeitura] que vai ter

Eu - Vai ter?

P - Pra professor agora. E aí, então tem a bibliografia, né? Elas tão desesperadas, né? Lendo as bibliografias e não sei o quê. Daí eu comecei a pensar, eu falei: Puxa vida, o que essas professoras já leram, o que elas sabem, né. Quer

dizer, não vai ser considerado, né, nesse concurso. Às vezes, se tivesse uma questão aberta sobre a leitura, as leituras, do conhecimento delas, do que elas gostaram, de como foi, acho que se teria um conhecimento melhor do professor. Estaria selecionando um grupo melhor de professores, do que elas ficarem colocando lá a visão dos autores. Aí, porque, pensa bem, elas estão passando naquela prova o pensamento dos autores. É claro que precisa mesmo um mínimo de teoria, né, pra entrar. Mas, e o que elas pensam e o que elas já leram, fora isso? E o que elas já viveram de tudo isso? (Laura, 26/04/00).

Essa fala de Laura torna visível como a estratégia metodológica da pesquisa proporcionou às professoras possibilidades de um re-pensar o conceito da leitura que ampliou a visão da sua prática, além de ter propiciado a construção de uma postura de valorização e legitimação de suas histórias - *Puxa vida, o que essas professoras já leram, o que elas sabem, né. Quer dizer, não vai ser considerado, né, nesse concurso* - levantando implicações desse novo olhar para outros campos, além daquele de sua história pessoal de leitora: *se tivesse uma questão aberta sobre a leitura, as leituras, do conhecimento delas, do que elas gostaram, de como foi, acho que se teria um conhecimento melhor do professor.*

Há um outro aspecto importante a ser destacado no que se refere à forma como se delineou esse relacionamento de confiança e troca entre nós. Nos capítulos anteriores, procurei ressaltar os princípios nos quais me baseei para construir a relação de parceria com as professoras. Seguindo os preceitos da HO, assumi a postura de engajamento e comprometimento ao grupo das professoras, procurando, através da assunção das nossas diferenças, construir uma relação de igualdade, conforme Portelli (1997a) orienta. E, seguindo a perspectiva dos estudos do letramento (Kleiman, 1995), de Chartier, R. (1998) e Certeau (1994), tomei a leitura como uma prática sócio-cultural, que se constitui nos processos históricos de cada leitor, circunscritos sempre pela organização sócio-política de uma dada sociedade. Partindo, então, dessas premissas de trabalho, consegui aproximar-me das professoras e, junto com elas, construir uma relação de cumplicidade. Por esse canal de diálogo e troca, elas concederam a narração de

suas histórias de leitura. Elas se permitiram abrir-se a um interlocutor diferente, oriundo da academia, o que normalmente não se davam o costume de fazer em função da existência de uma não correspondência dos valores sobre a prática da leitura entre elas e a universidade, como já mencionado.

Conforme o capítulo anterior, fica nítido o fato de grande parte das práticas de leitura das professoras não se encaixar no quadro de leituras autorizadas e legitimadas pelo discurso didático-escolar, que circula e predomina na escola, nos cursos de formação e na sociedade em geral. Muitos dos percursos e trajetórias narrados por elas não correspondem à expectativa da leitura legitimada. Por isso, muitas vezes, por meio de seus discursos heterogêneos e fragmentados, verificamos a negação ou a desvalorização de certas práticas, conforme já analisado. Por outro lado, o que aparente e inicialmente pode dar a impressão de um discurso apenas reprodutor da ideologia escolar, após um trabalho de análise de seus aspectos formais, mostra-se portador de uma multiplicidade de discursos, nas falas das professoras. A heterogeneidade presente em suas narrativas também torna visíveis as críticas, rupturas e as reproduções dos ditames escolares. Assim, tomar a fala das professoras-alfabetizadoras como um todo único e homogêneo, pode ser uma forma equivocada e reducionista de enfocá-las. A perspectiva das ciências da linguagem, fornecida através da análise dos aspectos formais de suas narrativas, mostraram a heterogeneidade constitutiva de seus dizeres, desvendando-se, desse modo, como narrativas plurais.

Creio, então, que fica evidenciado, através da análise dos discursos das professoras, os conflitos, os movimentos de resistências e rupturas aos modelos impostos na dinâmica escolar, que no nosso caso se referem aos modelos da leitura legítima.

Ao tocarmos nessa questão das leituras legítima/ilegítima, autorizada/desautorizada, ao nos referirmos à existência de conflitos, movimentos de resistência e rupturas, estamos admitindo que entramos no terreno de luta ideológica, de disputas de poder no campo das práticas culturais, como mencionado anteriormente. Fraisse et alii (1997) dizem a este respeito:

As práticas culturais, de fato, se inscrevem num campo polêmico: o das lutas (cuja força consiste, precisamente, em não se promover como tais) empreendidas para impor uma representação da (boa) leitura, para sugerir modelos de conduta, para desqualificar certos gestos (p. 08).

Neste campo polêmico, as falas das professoras indicam um dos pontos por onde se encaminham os embates: a hierarquização das leituras. A existência e a assunção, por parte dos cursos de formação (em qualquer nível de ensino), de uma hierarquia de valor e de qualidade entre os textos literários, implica o estabelecimento de relações de poder de maneira a *desqualificar certos gestos*, tal como Fraisse et alii (1997) pontuam. Isto implica também a classificação e categorização das práticas de leitura em níveis diferentes de validade, legitimando algumas e desqualificando outras. Significa atribuir a alguém ou a alguma entidade o caráter de juiz, de controlador dos sentidos e significados das leituras. Acredito que este estudo indique que é neste âmbito que reside o âmago da discussão sobre a prática da leitura e formação de professoras.

Considero que este trabalho de pesquisa dá visibilidade ao modo como esse processo de autorização da professora-leitora se constitui: ele ocorre quando as professoras redimensionam o conceito de prática de leitura, desatrelando-o de uma hierarquia dada; ao perceberem que, como nesta pesquisa, o que legitima as leituras são as suas experiências, as apropriações de sentido de cada uma em sua própria vivência de leitora; o fato de rompermos, as professoras e eu, com qualquer espécie de hierarquia, o que faz com que possamos nos re-velar e compartilhar nossas histórias.

Este parece ter sido o caminho que nos conduziu a tecer uma rede de colaboração entre nós. O que nos levou a legitimar nossas práticas foi o fato de nos referenciarmos em uma perspectiva mais ampla da compreensão de leitura. Atribuímos valor à relação leitor-texto, concebendo-a como uma construção particular, que em nosso caso, revelou-se através das narrativas, as quais tornaram visíveis os usos e gestos produzidos por nós em nossas múltiplas experiências de leitura.

Se podemos tirar algumas implicações deste processo vivido na pesquisa para os cursos de formação de professoras, essas se referem à co-construção de um referencial de leitura que se ancorou nas diferentes trajetórias de leitura de cada uma de nós, as quais foram sendo descortinadas pouco a pouco. Lajolo et alii (1995), mencionados anteriormente, ao se posicionarem frente ao papel da teoria literária na metodologia do ensino, sinalizam alguns caminhos possíveis para se pensar a questão da importância de se considerarem os percursos pessoais de cada leitor, que podem ser transpostos também para o âmbito da formação de professoras:

se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerrem com as atividades que se encerram no final do ano letivo (p. 121).

Acredito também que a ponte que foi construída entre mim e as professoras, possibilitando nosso intenso intercâmbio cultural, forneceu alguns indícios de como a relação universidade-professoras pode se dar no interior dos cursos de formação. No caminho metodológico traçado pelo trabalho há sinais que indicam essa possibilidade de um outro tipo de relação. Seguindo, as premissas de Portelli (1997a), conseguimos construir a igualdade partindo do pressuposto de nossas diferenças. Procurando conhecer as professoras, comecei por abrir-me à escuta de suas histórias de leitura, e nessa escuta, fui me revelando também. Assim, conseguimos fundar um ambiente de troca e de confiança. Construímos um interlocutor mudando a forma do diálogo. Qualificamo-nos por nossas histórias, transformamo-nos por meio do processo interativo que vivenciamos.

Talvez essa experiência de pesquisa traga indicações de como a relação universidade-professoras pode se desdobrar quando se toma como objetivo mudar o quadro do desencontro generalizado e do diálogo pouco profícuo que tem sido historicamente construído entre as instituições formadoras e os professores.

Vivendo este processo de pesquisa, as professoras nos mostraram a riqueza e a multiplicidade de práticas que vivenciaram e, por outro lado, o quanto a instituição escolar as tolheu na liberdade de ler, o quanto o prazer do texto foi roubado com as práticas de controle e de sua didatização. Demonstraram também como, apesar das práticas de controle, conseguiram subverter as regras, reinventando as leituras, apropriando-se dos textos de formas particulares. Mesmo vivendo em um ambiente controlado, traçaram seus percursos, singulares e heterogêneos, por meio da movimentação no interior desse espaço, criando nele formas de resistência, constituindo-se assim leitoras plurais.

Através da perspectiva de reflexão seguida neste trabalho, um início de conversa, que comece pelas experiências anteriores de cada um, que não se baseie em escalas prévias de valores, talvez possa abrir meios para que se construa um vínculo que possibilite mais trocas. E será, por meio dessas trocas que poderemos formar professoras que se reconheçam e se autorizem leitoras. Sem o dispositivo de uma hierarquia categorizadora, a leitura dos livros de escritores consagrados como Machado de Assis ou Guimarães Rosa serão tão fundamentais e valorizados quanto a leitura dos almanaques e os romances açucarados, pois o que estará em foco é a convivência e o contato com os mais diferentes estilos de textos possíveis, buscando sempre a ampliação de repertórios. Importará estar em sintonia com a professora-leitora, tendo como referência sua vida e seus interesses, tendo como horizonte a pluralidade de práticas. Magnani (1997), fala sobre o descompasso de anseios e expectativas entre os cursos dados na escola e os alunos, que trazia obstáculos para se construir um gosto pela leitura:

Os textos de leitura que abriam as lições eram “excertos dos mais conceituados e primorosos escritores brasileiros e portugueses” e objetivavam dar a nós “espécimes da boa linguagem” e “exemplos comprobatórios” da gramática, assim como deveriam ser “meio posto ao nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”. Preferia minhas leituras “livres”, aquelas da escola pareciam “cafonas” e antigas.

Tínhamos de ler Rui Barbosa, Carlos de Laet, C. Castelo Branco e outros, enquanto sentíamos o sangue fresco da juventude ferver. Que caminho tortuoso aquele necessário para ser escritor... Mas como era paciente e compreensivo nosso professor. Agora vejo! (pp. 159-160).

As narrativas das professoras aqui registradas demonstraram o quanto é importante, para pensarmos a formação de leitores, a assunção da diversidade da vivência de leituras. Evidenciaram também que os critérios balizadores de leitura, existentes nos cursos de formação e nas escolas, atuam reprimindo e desqualificando certas práticas, valorizando outras, na busca de uma homogeneização dos sentidos, procurando organizar e racionalizar a multiplicidade dos percursos da leitura. Fraisse et alii (1997: 08), ao definirem o papel da crítica literária, explicitam sua função reguladora no mundo dos leitores e dos livros, instaurando, por esse modo, um padrão: *a crítica literária apreende leituras e leitores, colocando-se como leitura de excelência apta a introduzir ordem na diversidade dos gêneros e das práticas.*

Considero que este estudo mostra que a questão da formação da professora-leitora não se restringe à discussão sobre uma suposta qualidade dos gêneros de leitura a que elas teriam acesso, ou se a leitura de almanaque ou romances açucarados seria pior ou melhor do que a dos “clássicos”. Ele trouxe um outro elemento para pensarmos a leitura: que importa ampliar a circulação, garantir a possibilidade das trocas. E isto pode ser factível quando as leituras têm sentido para as professoras, quando elas são reconhecidas em suas histórias de vida, quando suas experiências como leitoras são valorizadas e respeitadas. Neste espaço possível se constrói o campo para o intercâmbio. Afinal, foi este o primeiro passo dado em direção ao estabelecimento da relação de confiança e parceria que se construiu entre nós na pesquisa.

Como alguns autores já têm mostrado, a promoção, dentro do espaço institucional da universidade, de um processo de legitimação das distintas práticas de leitura que permeiam a experiência das professoras, pode ser uma maneira de

criar um espaço fértil para a elaboração de outros gostos e a ampliação das práticas.

Partindo então da postura de troca, de respeito à pluralidade de leituras, de não categorizar e hierarquizar as práticas, é que podemos construir um processo interativo de qualidade. Talvez aí esteja a chave para que se construa uma relação dialógica entre a universidade e as professoras. Este é apenas um começo de história, porém de uma *outra história*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia (1999) **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- AGUIAR, Márcia Angela (1996) "Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A Reforma Educacional Brasileira em Marcha". In **Educação e Sociedade**, n. 56 Campinas: Papyrus.
- ALMEIDA, Jane S. (1997) "Magistério Primário em Portugal: Conquista Feminina no Início do Século XX". In **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez.
- AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.) (1996) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- APPLE, Michael W. (1990) **Ideology and Curriculum**. (second edition) New York and London: Routledge.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de (1996) **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados.
- BAKHTIN, Mikhail. (1992) **Marxismo de filosofia da linguagem**. (6ª ed.) São Paulo: Hucitec.
- _____. (1997) **Estética da Criação Verbal** (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, Irene F. (1997) "A Importância da Observação Participante e do Diário de Campo para a Pesquisa". In *Memória e Identidade Sócio-Cultural: o Bairro como Fonte de Pesquisa para o Ensino de História Local*. Campinas: CMU/Unicamp. [Relatório de Pesquisa CNPq/CMU]
- BATISTA, Antônio A. G. (1998) "Os Professores São "Não-leitores"? In MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. (orgs.) (1998) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1975) **La Escuela Capitalista**. México: Siglo Veintiuno.
- BERNARDES, Maria Thereza C. C. (1989) **Mulheres de ontem? Rio de Janeiro - Século XIX**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- BLAY, Eva A (1975) "Contradições que Envolvem a Trabalhadora Qualificada" In **Cadernos CERU**, n. 08, São Paulo.
- BOSI, Ecléa (1995) **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos** (3ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1996) **Cultura de Massa e Cultura Popular: leitura de operárias** (9ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1975) **A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, Pierre (1989) **O Poder Simbólico**. Lisboa, Portugal: DIFEL.

- BRITTO, Luís Percival L. (1998) "Leitor Interditado". In **MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. (orgs.) (1998) Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- BURKE, Peter (1995) **A Arte da Conversação**. São Paulo: Unesp.
- CAMARGO, Maria Rosa R. M. (1995) "Caminhos e Cotidianos de uma Professora de Leitura e Escrita". In **Trajetos**, v. 02 n. 03(4), Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp.
- CAMINHA, Adolfo. (1998) **A Normalista** (13ª ed.). São Paulo: Ática.
- CARLOS ALBERTO. **Seresta**. Fita K7 vendida na cidade de Conservatória, Distrito de Vassouras -RJ - Brasil.
- CELANI, M. A.A. (1998) "Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil". In **SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. (orgs.)(1998) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade - Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras.
- CERTEAU, M. (1979) "Pratiques Quodiennes". In **Les Cultures Populaires**. Toulouse, France: Privat.
- _____ (1994) **Artes de Fazer: A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1995) **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus.
- CHARTIER, Anne-Marie et alii (1993) "Lectures Pratiquées et Lectures Déclarées: Réflexions Autour d'une Enquête sur les Étudiants en IUFM". In **FRAISSE, Emmanuel, Les étudiants et la lecture**. France: PUF.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean (1995) **Discursos sobre a leitura - 1880-1980**. São Paulo: Ática.
- CHARTIER, R. (1990) **A História Cultural - entre práticas e representações**. Lisboa: Difel.
- _____ (org.) (1996) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade.
- _____ (1997) "Crítica Textual e História Cultural - o Texto e a Voz, Séculos XVI-XVII". In **Leitura, Teoria e Prática**, n.30, Campinas: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____ (1998) **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp.
- CORÔA, Maria Luíza M. S. (1985) **Os tempos nos verbos do Português - uma introdução à sua interpretação semântica**. Brasília: Thesaurus.
- CORRÊA, Carlos Humberto P. (1996) "História Oral: Considerações sobre suas Raízes e Objetivos". In **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã.
- CUNHA, Maria. Teresa. S. (1993) "Biblioteca das Moças: Contos de Fada ou Contos de Vida?". In **Cadernos de Pesquisa** (85) Fundação Carlos Chagas: São Paulo.
- _____ (1998) "Mulheres e Romances: uma Intimidade Radical". In **Cadernos CEDES** n. 45. Campinas: CEDES.
- _____ (1999) **Armadilhas da Sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. (1998) "A Procura da Escrita e da Leitura na 1ª República: Recolocando Questões". In **Cadernos CERU - Série2 - n. 09**. São Paulo: USP.

- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ANTUNES, Fátima Ferreira. (1993) "Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina". In **Cadernos de Pesquisa n. 86**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. (1998) "O Professor e seu Desenvolvimento Profissional: Superando a Concepção do Algoz Incompetente". In **Cadernos CEDES n. 44**, Campinas: CEDES - Unicamp.
- DIMAS, Antônio. (org.) (1996) **Vossa Insolência - Crônicas/Olavo Bilac**. São Paulo: Companhia das Letras.
- DUCROT, Oswald. (1981) **Provar e Dizer - Leis lógicas e leis argumentativas**. São Paulo: Global Editora.
- ENGUITA, Mariano F. (1989) **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ÉTÉVÉ, Christiane (org.). (1992) **Que lisent les enseignants? Lectures et diffusion des connaissances en éducation**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. (1989) **Pesquisa Participante**. Cortez: Autores Associados.
- FAIRCLOUGH, Norman. (1995a) **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. London and New York: Longman.
- _____. (1995b) **Discourse and Social Change (2ª ed.)** Cambridge, UK: Polity Press.
- FERREIRA, Jerusa P. (1997) "Os Desafios da Voz Viva". In VON SIMSOM (org.) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória.
- FERREIRA, Marieta M. (1996) "História Oral e Tempo Presente". In MEIHY, José Carlos S. B. (org.) (1996a) **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: USP.
- FERREIRA, Norma S. A (1995) "Lendo Histórias de Leitura". In **Leitura: Teoria & Prática n. 25**. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- FOLHA DE S. PAULO**. - Primeiro Caderno - São Paulo, 05 de Maio de 1996.
- FOLHA DE S. PAULO**. - São Paulo, 28 de maio de 1997.
- FOLHA DE S. PAULO**. - Caderno Ilustrada. São Paulo, 31 de janeiro de 1998.
- FOLHA DE S. PAULO**. - Caderno 3 - Cotidiano - São Paulo, 11 de agosto de 1998.
- FOLHA DE S. PAULO**. - Folhateen - São Paulo - 17 de maio de 1999.
- FOLHA DE S. PAULO**. - Caderno Campinas - São Paulo - 21 de julho de 1999.
- FONTANA, Roseli A. Cação (2000) **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica.
- FRAISSE, Emmanuel. (1997) "O Livro, a Leitura e o Leitor na Crítica Literária Francesa (1880-1980)". In FRAISSE, E. et alii (1997) **Representações e Imagens da Leitura**. São Paulo: Ática.
- FRAISSE, E. et alii (1997) **Representações e Imagens da Leitura**. São Paulo: Ática.
- GERALDI, João Wanderley. (1996) **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, ALB.

- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia & PARK, Margareth Brandini (1998) "Ética e História Oral" (mimeo).
- GUSMÃO, Neusa M. M. & VON SIMSON, Olga R. M. (1989) "A Criação Cultural na Diáspora e o Exercício da Resistência Inteligente" In **Ciências Sociais Hoje 1989 - ANPOCS**. São Paulo: Vértice.
- HAMMERSLEY, Martyn (1993) **What's wrong with Ethnography?** New York: Routledge.
- HEATH, Shirley B. (1982) "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school" In **Language in Society 11**. Cambridge University Press.
- HELLER, Bárbara. (1997) **Em busca de novos papéis: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920)**. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- KENSKI, Vani M. (1996) "Memória e Prática Docente". In **As Faces da Memória**. Coleção Seminários, n. 2, Campinas: Centro de Memória-Unicamp.
- KLEIMAN, Angela B. (1994) "Construindo sentido na escola: negociação e cooperação" In **Intercâmbio** v. IV. São Paulo: PUC-SP.
- _____ (1995) "Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola" In KLEIMAN, Angela (org.) (1995) **Os Significados do Letramento**. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- _____ (1998a) "O Estudo Disciplinar da Lingüística Aplicada: o Traçado de um Percurso, um Rumo para o Debate". In SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) (1998) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade - Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (1998b) "A Construção de Identidade em Sala de Aula: um Enfoque Interacional" In SIGNORINI, Inês (org.) (1998) **Lingua(gem) e identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (orgs.) (2000) **Alfabetização de jovens e adultos e formação de professor**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KOCH, Ingedore Villaça (1998a) **A inter-ação pela linguagem** (4ª ed.). São Paulo: Contexto.
- _____ (1998b) **A Coesão Textual** (10ª ed.). São Paulo: Contexto.
- _____ (1998c) **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.
- _____ (1999) **Argumentação e Linguagem** (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1998) **A Coerência Textual** (8ª ed.). São Paulo: Contexto.
- KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange J. (1996) "A Título de Conclusão - Voz, Palavra Escrita: Direito de Todos". In KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange J. (orgs.) (1996) **História de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática.
- LAHIRE, Bernard. (1998) "Logiques Pratiques: le "Faire" et le "Dire sur le Faire"". In **Recherche et Formation**. N. 27. Paris, France: INRP.
- LAJOLO, Marisa P. & ABREU, Márcia (1995) Projeto Memória de Leitura. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

- LAJOLO, Marisa et alii (1995) "Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino" In ABREU, Márcia. (org.) (1995) **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina (1996) **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.
- LE VEN, Michel M. et alii (1997) "História Oral de Vida: o Instante da Entrevista". In VON SIMSON, Olga R. M. (org.) **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: CMU - Unicamp.
- LEITE, S. A. S. & SOUZA, C. B. (1995) "A alfabetização nos cursos de habilitação para o magistério". In **Cadernos de Pesquisa** (94). Fundação Carlos Chagas: São Paulo.
- LETA, Maria Masello et alii (1996) "O Prazer do Encontro". In KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange J. (orgs.)(1996) **História de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática.
- LINHARES, Célia F. S. (1995) "Política do Conhecimento e Conhecimento na Política da Escola: Perspectivas para a Formação de Professores" In **Educação e Sociedade** (50). Campinas: Papyrus.
- LUCENA, Célia (1997) "Tempo e Espaço nas Imagens das Lembranças". In VON SIMSON, Olga (org.) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A.(1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- LYONS, Martyn (1998) "Fogos da Expição: Queimas de Livros e Políticas Culturais na França do Início do Século XIX". In **Leitura: Teoria & Prática** n. 32. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- MACHADO, Anna Rachel (1998) **O Diário de Leituras - a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes.
- MAGALHÃES, Maria C. C. (1994) "Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor" In **Trabalhos em Linguística Aplicada** n. 23, Campinas: Unicamp/IEL.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. (1997) **Em sobressaltos: formação de professora** (2ª ed.). Campinas: Unicamp.
- MANGUEL, Alberto (1997) **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996) "A Repetição na Língua Falada como Estratégia de Formulação Textual". In KOCH, Ingedora G. Villaça (org.)(1996) **Gramática do Português Falado Vol. VI: Desenvolvimentos**. Campinas: UNICAMP/FAPESP.
- MARIN, Alda J. (1998) "Com o Olhar nos Professores: Desafios para o Enfrentamento das Realidades Escolares" In **Cadernos CEDES** n. 44, Campinas: CEDES - Unicamp.
- MARINHO, Marildes (1998) "Leituras do Professor: Perguntas de um Seminário". In MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. (orgs.) (1998) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).

- MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. (orgs.) (1998) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- MEIHY, José Carlos S. B. (1996a) "(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil" In MEIHY, José Carlos S. B. (org.) (1996a) **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã.
- _____(org.) (1996b) **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã.
- _____(1996c) **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MENESES, Adélia Bezerra de (1999) "Uma Representação Histórica". In Caderno Mais! **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 19/09/99.
- MEY, Jacob L. (1993) **Pragmatics - An Introduction**. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- MONTENEGRO, Antônio T. (1997) "A Invenção do Olhar" In VON SIMSON, Olga R. M. (org.) **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: CMU - Unicamp.
- MOITA LOPES, Luiz Cláudio. (1998) "Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de L1: a Construção da Diferença". In SIGNORINI, Inês (org.)(1998) **Lingua(gem) e identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras.
- MORAES, Ana A A (1996) "História de Vida: a Trajetória Pessoal/profissional de uma Professora de Leitura" In **Leitura: Teoria & Prática** n. 28. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- _____(1999) **Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.
- MORAIS, Maria Arisnete C. (1998) "A leitura de Romances no Século XIX". In **Cadernos CEDES** N. 45. Campinas: CEDES.
- MOURA, Eliane. (1999) "Leituras espíritas". Conferência no **12º COLE (Congresso de Leitura do Brasil)**, 20 de julho de 1999. Campinas, SP.
- MOURA, Maria José de (1994) **Uma memória: história de leitura de professores de 3ª a 5ª série da cidade de Teresina**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.
- MOYSÉS, Sarita M. A (1995) "Literatura e História: Imagens de Leitura e de Leitores no Brasil no Século XIX" In **Revista Brasileira de Educação** n. 0 Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- NÓVOA, Antônio (org.)(1995) **Vida de Professores**. Portugal: Porto.
- OLIVEIRA, Anne-Marie. (1999) **Lecture et Formation des Maitres: de la Reproduction à l'Autorisation**. Thèse du Doctorat. Paris: Université de Paris (Vincennes à Sint-Denis).
- ORLANDI, Eni et alii (1995) "Comunicação e Expressão: o Ensino da Leitura". In ABREU, Márcia. (org.) (1995) **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras.
- PAIVA, Vanilda et alii (1997) "Prioridade ao Ensino Básico e Pauperização Docente". In **Cadernos de Pesquisa** n. 100, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez.

- PARÁISO, Marlucy A (1997) "Gênero na Formação Docente: Campo de Silêncio no Currículo". In **Cadernos de Pesquisa** n. 102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez.
- PARK, Margareth B. (1999) **Histórias e leituras de almanaques no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp.
- PENNYCOOK, Alaistair (1998) "A Lingüística Aplicada dos anos 90: em Defesa de uma Abordagem Crítica". In SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Mariilda. (orgs.)(1998) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade - Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras.
- PEREIRA, Luísa Ribeiro (1996) **Da donzela angelical e esposa dedicada... a profissional da educação - a presença do discurso religioso na formação da professora**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.
- PERROT, Michelle. (1998) **Mulheres Públicas**. São Paulo: Unesp.
- POLLAK, Michael (1989) "Memória, Esquecimento, Silêncio" In **Estudos Históricos** vol. 2 n. 03. Rio de Janeiro.
- _____(1992) "Memória e Identidade Social". In **Estudos Históricos** vol. 5 n. 10. Rio de Janeiro.
- PORTELLI, Alessandro (1997a) "Forma e Significado na História Oral. A Pesquisa como um Experimento de Igualdade". In **Projeto História** n. 14. São Paulo: EDUC.
- _____(1997b) "Tentando Aprender um Pouquinho, Algumas Reflexões sobre a Ética na História Oral" In **Projeto História** n. 15, São Paulo: Educ.
- PRETI, Dino. (1991) **A linguagem dos idosos - um estudo de Análise da Conversação**. São Paulo: Contexto.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. (1991) **Variações sobre técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A Queiroz.
- RAMOS, Géssica P. & GONZÁLES, Luiz C. (1997) "Marx e o Processo de Alienação; Reflexões sobre o Professor e seu Ato de Ensinar". In **ANAIS Vol. II 49ª Reunião Anual da SBPC Ciência hoje, Brasil amanhã**. Belo Horizonte: UFMG.
- RIBEIRO, Arilda I. M. (1996) **A Educação Feminina Durante o Século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889**. Campinas: CMU - Unicamp.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (1999) **Alfabetismo e Atitudes - pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus. São Paulo: Ação Educativa.
- RISSO, Mercedes Sanfelice (1996) "O Articulador Discursivo 'Então'". In CASTILHO, Ataliba T. & BASILIO, Margarida (org.) **Gramática do Português Falado Vol. IV: estudos descritivos**. Campinas: UNICAMP/FAPEESP.
- RISSO, Mercedes S. et alii (1996) "Marcadores Discursivos: Traços Definidores". In KOCH, Ingedora G. Villaça (org.) (1996) **Gramática do Português Falado Vol. VI: Desenvolvimentos**. Campinas: UNICAMP/FAPEESP.
- RIZZO, Sérgio (1998) "O País que Não Lê" In **Educação** n. 207, Revista mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, São Paulo: Segmento.

- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, (1997) **O professor escreve sua história**. São Paulo: Abrelivros, FDE, UNICEF.
- SETTON, Maria da Graça J. (1989) **Professor: um gosto de classe**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Ciências Sociais: PUC/SP.
- SIGNORINI, Inês (1992) "Como se Vêem Professores e Alunos de Português". In **Leitura, Teoria & Prática** n. 19. Campinas: ALB, Mercado Aberto.
- _____(1995) "Letramento e (In)flexibilidade Comunicativa" In KLEIMAN, Angela (org.) (1995) **Os Significados do Letramento**. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- _____(1998a) "Do residual ao Múltiplo e ao Complexo: o Objeto da Pesquisa em Lingüística Aplicada" In SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) (1998) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade - Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras.
- _____(1998b) "Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade". In SIGNORINI, Inês (org.) (1998) **Lingua(gem) e identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras.
- _____(2000) "A Interação Universitário/alfabetizador em Programas de Formação em Serviço: Ação Díspar ou Comunicação entre Pares?". In KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (orgs.) (2000) **Alfabetização de jovens e adultos e formação de professor**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SIGNORINI, Ignês & BEZERRA, Maria Auxiliadora (1995) "Entre o Medo e o Arremedo: Leitura e Análise de Textos Escritos por Professores de Português de 1º e 2º graus". In **Letras & Letras** v. 11 n. 01. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- SILVA, Claudio Roberto da (1996) "Um Acordo da Comunicação: o Texto de História Oral, uma Possibilidade de Consenso" In MEIHY, José Carlos S. B. (org.) (1996a) **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã.
- SILVA, Sonia A I. (1996) "A Relação Educação/cultura Segundo a Memória de Profissionais da Educação: a História Oral como uma Nova Abordagem de Pesquisa" In **Cadernos CERU - Série2 - n. 07**. São Paulo: USP.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (1996) **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo (7a ed.)** São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp.
- SOARES, Magda (1995) "Língua Escrita, Sociedade e Cultura: Relações, Dimensões e Perspectivas". In **Revista Brasileira de Educação** n. 0 Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- _____(1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, Aparecida Neri de . (1996) **Sou professor, sim senhor!** Campinas: Papirus.
- SOUZA, Solange Jobim e (1996) "Por uma Leitura Estética do Cotidiano ou a Ética do Olhar". In KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange J. (orgs.) (1996) **História de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática.

- STREET, Brian V. (1984) **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- STUBBS, Michael. (1989) **Discourse Analysis - the sociolinguistic analysis of natural language**. Oxford, UK: Blackwell.
- SUASSUNA, A (1997) "Ariano Suassuna Fala sobre Leitura, Escrita e Ensino" In **Leitura, Teoria e Prática** n.30, Campinas: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto.
- TARDELLI, Gláucia Maria Piato (1997) **Histórias de Leitura: a formação do professor-leitor**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- TELLES, João A (1998) "Teachers' accounts of language variations" In **DELTA** vol. 14 n. 01, São Paulo: PUC.
- TERZI, Sylvia B. (1995) "A Oralidade e a Construção da Leitura por Crianças de Meios Ilustrados". In KLEIMAN, Angela B. (org.) (1995) **Os Significados do Letramento**. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- THEODORO DA SILVA, Ezequiel (1995a) **Professor de 1º. Grau: Identidade em Jogo**. Campinas: Papyrus.
- _____ (1995b) "História de leituras: o COLE, a ALB e a leitura hoje" In **Leitura: Teoria & Prática** n. 25. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil (ALB) (entrevista comemorativa pelo 10º COLE).
- THOMPSON, Paul. (1992) **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- THOMSON, Alistair. (1997) "Recompondo a Memória: Questões sobre a Relação entre a História Oral e as Memórias". In **Projeto História** n. 15. São Paulo: EDUC.
- TOURTIER-BONAZZI, Chantal de (1996) "Arquivos: Propostas Metodológicas". In AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta M. (orgs.) (1996) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- VIEIRA, Martha L. (1998) "O Trabalho do *Autor* na Construção do *Leitor* na Revista *Nova Escola*" In MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. (orgs.) (1998) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- VOLDMAN, Danièle (1996) "A Invenção do Depoimento Oral". in AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta M. (orgs.) (1996) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- VON SIMSON, Olga (org.) (1997) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória.
- _____ (1991) "Folguedo Carnavalesco, Memória e Identidade Sócio-Cultural" In **Resgate** n. 03, Campinas: Centro de Memória-Unicamp (CMU): Papyrus.
- _____ (1998) "Memória e Identidade Sócio-Cultural" In **XI th International Oral History Conference - Proceedings vol. 03**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: Fundação Getúlio Vargas: FIOCRUZ, Casa de Oswald Cruz.
- ZILBERMAN, Regina. (1999) "O Professor: Entre o Quadro-verde e o Sino: uma Entrevista com Regina Zilberman". In **Proleitura** n. 24. Assis, SP: Unesp.

ANEXO I

Lista do acervo final que levava comigo para as entrevistas (esta lista não está obedecendo a ordem formal de bibliografia, pois trata-se de um material muito diversificado, não acadêmico).

LIVROS

- 1) **As aventuras de Pinóquio**. C. Collodi, Edições Melhoramentos (s/d).
- 2) **A bela adormecida no bosque e outras histórias bonitas**. Perrault. São Paulo: Editora do Brasil (s/d).
- 3) **Fábulas**. Monteiro Lobato. São Paulo: Editora Brasiliense, 1952.
- 4) **Alice no país das maravilhas**. Lewis Carroll. São Paulo: Editora do Brasil (s/d)
- 5) **História do mundo para crianças**. Monteiro Lobato. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1962.
- 6) **A falta que ela me faz**. Fernando Sabino. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- 7) **A Hora da Estrela**. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- 8) **Senhora**. José de Alencar. São Paulo: Moderna, 1984.
- 9) **O Alquimista**. Paulo Coelho. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- 10) **A bolsa amarela**. Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- 11) **As brumas de Avalon (livro um - A senhora da magia)**. Marion Zimmer Bradley. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.
- 12) **A vítima do ano**. Hugh Pentecost. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- 13) **...e no oitavo dia**. Ellery Queen. São Paulo: Edibolso, 1981.
- 14) **Amante de luxo ("Sabrina")**. Margery Hilton. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- 15) **A bíblia na linguagem de hoje - o novo testamento**. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1975.

REVISTAS

- 1) **Leitura: teoria & prática** (n. 29). Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.
- 2) **Caros Amigos** (n. 11). São Paulo: Casa Amarela, 1998.
- 3) **Nova Escola** (n. 20). São Paulo: Abril, 1988.
- 4) **Super Interessante** (n. 03). São Paulo: Abril, 1996.
- 5) **ELLE** (n. 04). São Paulo: Abril, 1998.

GIBIS

- 1) **Chico Bento**. (2 exemplares) Ed. Globo (ns. 97 e 127)
- 2) **Mônica** (n. 45). São Paulo: Globo, 1990.
- 3) **Cascão** (n. 104) São Paulo: Globo, 1991.
- 4) **Magali** (n. 61). São Paulo: Globo, 1991.

LIVROS FOTOCOPIADOS

(conseguidos em sebos ou por pessoas conhecidas que cederam para o xerox)

- 1) **Caminho Suave**. Branca Alves de Lima.
- 2) **2º Livro Sodré - Coleção Sodré**. Benedicta Atahl Sodré. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- 3) **Cartilha O Bom Colegial**. Altina Rodrigues de Freitas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1951.
- 4) Xerox de uma cartilha confeccionada pela própria escola (folhas de exercício)

ALMANAQUES DE FARMÁCIA

- 1) **Sadol - Almanaque Renascim**. Joinville: Laboratório Catarinense, 1997.
- 2) **Sadol - Almanaque Renascim**. Joinville: Laboratório Catarinense, 1998.
- 3) **Guia de Saúde**. Joinville: Laboratório Catarinense, 1995.

ANEXO II

Roteiro seguido como modelo para as entrevistas com as professoras-alfabetizadoras:

- 1) Como você aprendeu a ler e se interessou por leitura?
- 2) Como você foi alfabetizada?
- 3) Como foi vivida a leitura na escola?
- 4) Quem te introduziu no mundo dos livros?
- 5) Qual foi o primeiro livro que você leu?
- 6) Como era vivida a leitura dentro da sua casa na sua infância?
- 7) O que leram para você? Quando?
- 8) Quem a incentivava buscar na leitura, divertimento, prazer, relax, encantamento, fuga da realidade?
- 9) Teve alguma pessoa marcante em sua relação com a leitura?
- 10) O que é leitura para você?
- 11) Hoje, como você vivencia a leitura?