

ANA LÚCIA DE CAMPOS ALMEIDA

**AS LEITURAS NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA
RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DE PROFESSORES**

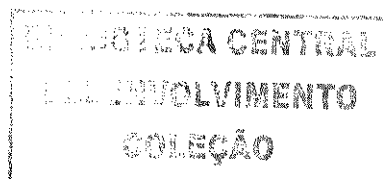
Tese apresentada ao curso de Lingüística
Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em
Lingüística Aplicada na área de Ensino-
aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora : Profª Drª Ângela Kleiman

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

2005



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL -
Unicamp

AL64L

Almeida, Ana Lúcia de Campos.

As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores / Ana Lúcia de Campos Almeida -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Profª Drª Ângela Kleiman.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Leitura. 2. Identidade. 3. Discurso. 4. Profissional da educação. 5. Ensino. I. Kleiman, Angela II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês:

Palavras-chave em inglês (Keywords): Reading, Identity, Discourse, Teacher, Teaching.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem em Língua Materna.

Titulação: Doutorado.

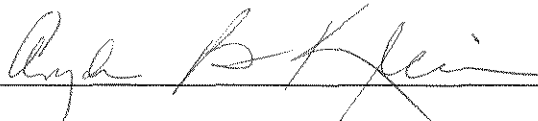
Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, Profa. Dra. Inês Signorini, Profa. Dra. Marildes Marinho e Profª. Drª. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 26/07/2005.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	
	H/UNICAMP
	AL64L
V	EX
TOMBO BC/	53838
PROC.	16/86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	14,00
DATA	18/10/05
Nº CPD	

BIBID - 366 339

BANCA EXAMINADORA

* 

Profª Drª ÂNGELA DEL CARMEM BUSTOS ROMERO DE KLEIMAN

UNICAMP

(Orientadora)

Profª Drª ANA LÚCIA GUEDES PINTO

(UNICAMP)

Profª Drª INÊS SIGNORINI

(UNICAMP)

Profª Drª MARILDES MARINHO

(UFMG)

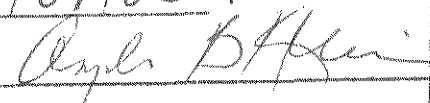
Profª Drª TEREZINHA DE JESUS MACHADO MAHER

(PUC / UNICAMP)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Ana Lúcia de
Campos Almeida.

e aprovada pela Comissão Examinadora em 25/09/05.

25/09/05

* 

UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS
INSTITUTO DE FÍSICA
DEPARTAMENTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FÍSICA
DOUTORADO EM FÍSICA

COLEÇÃO

UNICAMP

016285009

DEDICATÓRIA

A Paulo e Carol,

com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores sujeitos da pesquisa e colegas de trabalho S., J., F., M. e Z., pela acolhida sincera e calorosa em nossos encontros e por relatarem a mim suas experiências e até suas considerações mais íntimas com relação às leituras e à profissão.

Agradeço a Ângela Kleiman pela orientação.

Agradeço aos professores Moita Lopes, Marilda Cavalcanti, Marildes Marinho e Inês Signorini, pelas contribuições recebidas nos exames de qualificação.

A Marildes, agradeço sobretudo pela amizade.

Ao professor Norman Fairclough, agradeço pela orientação de meu trabalho de exame de qualificação de área e pela franqueza e informalidade com que me tratou durante minha estadia em Lancaster.

Agradeço pelo apoio institucional e financeiro do CNPQ e da CAPES.

Agradeço aos funcionários do IEL, que facilitaram meus estudos com seu apoio e boa vontade. Um abraço especial ao pessoal da biblioteca do IEL, principalmente à Loide.

Aos colegas do projeto temático Samuel, Simone, Cosme, Gislainy, Luciane, Eveline, Cláudia, Analu, Glícia e Clécio pela leitura e discussões de parte deste trabalho.

Aos amigos do grupo de falantes de língua portuguesa em Lancaster: Guilherme, Meire e crianças, Taís, Jo, Rose, Sueli, Euline, Stephan, Rui pela camaradagem.

A meus amigos sempre presentes, Ana Luiza e Jamir.

Ao Dani, pela ajuda técnica e pelo carinho.

RESUMO

Esta tese focaliza a relação das leituras com a constituição das identidades de cinco professores do ensino médio de uma escola pública em cidade do interior do estado de São Paulo. Investigo suas experiências de letramento em contexto familiar, escolar e social, suas condições de leitores e de professores, refletindo sobre as dimensões e/ou funções identitárias da leitura na vida profissional, dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural. As análises focalizam as representações que esses sujeitos fazem de si mesmos, das leituras e da profissão e os seus posicionamentos identitários, que estão imbricados no processo interdiscursivo de constituição das identidades. Utilizo uma metodologia qualitativa, sendo a coleta de dados feita através de entrevistas semi-estruturadas, inseridas no contexto cultural dos sujeitos, e através de observação participante de cunho etnográfico, realizada no espaço escolar. A fundamentação teórica está filiada a concepções bakhtinianas de linguagem/discurso, à Teoria da Enunciação, à Análise Crítica do Discurso, aos estudos de letramento e a estudos sócio-antropológicos desenvolvidos sobre leitura e identidade.

Palavras-chave: leitura; identidade; professor; posicionamento; interdiscursividade

ABSTRACT

This thesis focuses upon the relationship between reading and the identity's constitution of five subjects, teachers of a public high school in the state of São Paulo. I study their family, school and social literacies and their profiles as readers and teachers in order to think about the functions of reading in the constitution of their professional and personal identities in their socio-historical and cultural context. The analysis focuses the representations they construct about themselves, their readings and their profession, and the identity positioning involved in the interdiscursive processes of identity constitution. The data are collected by means of interviews that took place in the subjects' home or workplace and of ethnographic participant observation at school. This study draws upon the studies of literacy, upon Bakhtinian concepts of language/discourse associated to Discourse Analysis and to sociological and anthropological studies of reading and identity.

Key words: reading; identity; teacher; positioning; interdiscursivity.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Foram utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de interrogação (?), bem como as demais convenções ortográficas da língua portuguesa.

LEGENDA

Símbolo	Significado
...	pausa pequena
(+)	pausa longa
/	interrupção ou corte brusco da fala
---	silabação
[]	sobreposição de vozes
::	Alongamento de vogal
(xxx)	Fala incompreensível
(...)	Supressão de trecho da transcrição original
MAIÚSCULAS	Ênfase entonacional
(())	Comentário do analista

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
1.1. A Abordagem teórica	16
1.2. Descrição da pesquisa	20
1.3. As entrevistas.....	25
1.4. A observação participante	29
CAPÍTULO 2: REFLEXÕES TEÓRICAS	34
2.1. Leitura	34
2.1.1. A concepção de leitura e os pressupostos teóricos utilizados	34
2.1.2. Considerações sobre a constituição do professor-leitor	39
2.2. Identidade	45
2.2.1. O conceito de Identidade: caminhos teóricos percorridos	45
2.2.2. Identidade, posicionamento e poder social	48
2.2.3. Identidade e subjetividade: rejeição à posição cultural determinista	51
2.2.4. A identidade construída no discurso	54
2.3. A relação leitura & identidade	56
2.4. A identidade do professor	62
2.4.1. Um profissional em vias de proletarização	62
2.4.2. Considerações sobre o trabalho docente no contexto pesquisado.....	66
CAPÍTULO 3: OS PERFIS DOS SUJEITOS: SEU CONTEXTO FAMILIAR, ESCOLAR E PROFISSIONAL	71
3.1. Flávio, professor de Biologia.....	72
3.2. Sílvio, professor de História.....	79
3.3. Jorge, professor de Física.....	93

3.4. Zélia, professora de Geografia.....	100
3.5. Marta, professora de Química.....	106
CAPÍTULO 4. PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	114
4.1. Descrição das práticas de letramento relatadas nas entrevistas	115
4.2. Descrição dos eventos de letramento no local de trabalho: reuniões de HTPC.....	125
4.2.1. Atividades de leituras dos denominados textos para reflexão nos eventos de trabalho pedagógico (HTPCs)	132
CAPÍTULO 5. AS LEITURAS E A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES	137
5.1. Um evento de leitura: o professor e sua análise crítica do texto.....	139
5.2. As representações de leitura e de leitor construídas pelos sujeitos.....	147
5.2.1. A leitura de prestígio	148
5.2.2. A leitura prazerosa	155
5.2.3. A leitura empoderadora	160
5.3. A função da leitura na constituição da identidade profissional docente..	165
5.3.1. A dimensão instrumental de qualificação e aprimoramento profissional.....	166
5.3.2. A dimensão empoderadora e de resistência	169
5.3.3. Posicionamentos de resistência à representação de professor proletarizado.....	172
5.4. O discurso de resistência dos professores em sua constituição identitária profissional.....	180
5.4.1. Interdiscurso e construção de autoria	180
5.4.2. Discursos de profissionalismo e militância	182

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXO 1. TEXTO: A QUEM EDUCA.....	206
ANEXO 2. TEXTO: SABER OUVIR.....	207
ANEXO 3. PAUTA DA HTPC DO DIA 14/02/2000.....	208
ANEXO 4. PAUTA DA HTPC DO DIA 20/03/2000.....	209
ANEXO 5. PAUTA DA HTPC DO DIA 17/04/2000.....	210
ANEXO 6. DOIS TEXTOS DISTRIBUÍDOS NAS AULAS DO PROF. FLÁVIO.....	211

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

José Saramago, A Caverna

0. INTRODUÇÃO

“Vivendo se aprende; mas o que se aprende mais é fazer outras maiores perguntas.”

Guimarães Rosa

Como professora de Português-Inglês em escola pública de ensino médio/fundamental, insatisfeita com minha própria atuação docente e com as dificuldades de implementar propostas no sentido de formar leitores proficientes e críticos, interessei-me por investigar a leitura e a formação de leitores, tomando-as como objeto de pesquisa em minha dissertação de Mestrado (Almeida, 1999). Minhas reflexões acerca da formação de leitores em contexto escolar foram marcadas pela dimensão política conferida à questão da leitura por autores como Freire (1982b), Osakabe (1982, 1991) e Foucambert (1994), produtores de críticas com relação à função da leitura escolar e ao valor que ela assume na sociedade capitalista, uma vez que a literatura consumida pelas classes populares é constituída pelo discurso de manutenção da ordem dominante, funcionando para produzir “administrados mais administráveis e consumidores mais dóceis”. Para conferir aos sujeitos o estatuto de leitores legítimos seria necessário prover o contato urgente com outras práticas de leitura “às camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas” (Foucambert, op. cit.:116).

Debates desenvolvidos por órgãos governamentais, por órgãos de comunicação e do próprio meio acadêmico, a respeito de uma propalada “crise de leitura” na escola (Zilberman, 1982, Lajolo, 1982, Silva, 1986, Kleiman, 1989, 1993), há algum tempo já apontam a relevância do professor no processo de formação de leitores. Implementando reflexões sobre as práticas de letramento e leituras do professor também se encontram os pesquisadores vinculados ao CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da UFMG), à Associação de Leitura do Brasil (ALB),

à Faculdade de Educação e ao Grupo Letramento do Professor, do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, coordenado pela Prof^a Dr^a Angela Kleiman. Meu trabalho de tese está filiado a este grupo de pesquisa, que adota a perspectiva dos estudos de letramento para investigar as práticas de leitura/escrita dos professores, desenvolvendo análises que focalizam a linguagem, e consideram seus elementos de ordem lingüístico-discursiva, textual e sociocultural.

Atualmente, a questão das leituras do professor também está inserida em ampla polêmica contemporânea de cunho sócio-antropológico a respeito de diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura e contexto sócio-econômico, que pode ser ilustrada pelas discussões sobre bens culturais, simbólicos e poder econômico sustentadas por Bourdieu (1992, 1996), Chartier (1996) e De Certeau (1994, 1995).

Em 1997, o 11º COLE (Congresso de Leituras do Brasil), encontro realizado na Unicamp, teve como tema da palestra de abertura do I Seminário sobre Leituras do Professor a pergunta: “O Professor é um não-leitor?”. Como Kleiman (2001) indica, a simples colocação de tal indagação já denuncia o pressuposto de que o professor pode não possuir o estatuto de leitor, o que revela uma grande contradição da sociedade brasileira: como entender que um representante da comunidade escolar e, portanto, da cultura letrada, possa, ele próprio, não ser um consumidor dos bens culturais da escrita legítima? Sob a perspectiva sociológica bourdieuniana, isto se explica em função da grande desigualdade na distribuição de bens em nossa sociedade, inclusive os de capital cultural, e à posição de baixo de poder aquisitivo em que se situa o professor, o que promove sua exclusão da ordem dos consumidores de bens culturais de prestígio.

Uma imagem negativa do profissional professor tem sido construída e difundida, principalmente através dos discursos da mídia, veiculando constantes

notícias e comentários depreciativos que, frequentemente, atribuem à suposta má qualidade do trabalho docente o baixo desempenho em leitura/compreensão de texto demonstrado por alunos brasileiros em diversos tipos de testes, nacionais e internacionais.

Conforme afirmação anterior, na conjuntura social brasileira atual, o fato de o docente, especialmente no ensino médio e fundamental, receber baixa remuneração, constitui um fator de exclusão deste sujeito dos grupos sociais que possuem condições econômicas de usufruir dos bens culturais de prestígio. Além disso, a precarização da escola pública e a deterioração das condições de trabalho docente, já registrada por inúmeros autores (Geraldi, 1996, Soares, 1982, 1988, 2001, Silva, 1998, Britto, 1998, Batista, 1998), tornam o magistério uma profissão desprestigiada socialmente.

O que se tem verificado é que essa profissão tem sido gradualmente preterida por jovens das classes privilegiadas, surgindo como opção para os segmentos de menor poder sócio-econômico e menor capital cultural¹. Ao mesmo tempo, o campo da educação torna-se fértil e lucrativo para os investidores do mercado da educação privada superior, que se encontra em processo acelerado de expansão, com crescente oferta de cursos de licenciatura de qualidade predominantemente insatisfatória, enquanto há restrição de verbas para crescimento das universidades públicas.

Configura-se, assim, um círculo vicioso que tende a produzir a precarização do magistério, tendo em vista que a maioria dos alunos atraídos pela profissão docente não têm acesso a cursos de licenciatura com aulas em período integral, com dedicação exclusiva aos estudos e introdução à pesquisa, mas realizam sua formação em cursos noturnos, sob condições desfavoráveis, sem desenvolver contato significativo com

¹ Bourdieu (1992) assume uma perspectiva econômica para explicar como uma estrutura social, além dos bens materiais (mercadorias, serviços), é composta por bens simbólicos (objetos que instanciam expressões culturais, como livros, obras de arte, música, linguagem, que constituem um capital cultural/simbólico com valor de troca nos mercados da sociedade capitalista).

práticas letradas hegemônicas, que lhes assegurem a apropriação das formas de cultura legitimadas social e institucionalmente (Batista, op.cit., Silva, op.cit., Brito, op.cit.).

Creio que minha experiência docente (tenho me dedicado por cerca de vinte anos ao magistério em escolas públicas de ensino fundamental e médio) me permite atestar que as condições de trabalho e de remuneração realmente promovem a exclusão dos professores dos grupos sociais consumidores de práticas culturais de prestígio, como aquisição de livros, revistas, jornais, realização de viagens e comparecimento a eventos artístico- culturais, especialmente os professores que habitam cidades afastadas de centros urbanos e culturais.

Do ponto de vista dos estudos de letramento, o professor atua como um agente de letramento² na instituição-escola (Kleiman, no prelo), sendo, assim, um profissional que mantém uma relação especial com a cultura escrita, pela própria natureza do trabalho que desenvolve; deste modo sua relativa exclusão do grupo dos leitores com acesso aos bens da leitura de prestígio, compromete sua capacidade para atuar como agente e formador de futuros leitores. Portanto, desqualificar o professor como leitor equivale a desqualificá-lo como profissional do ensino, ou seja, negar-lhe as condições sócio-econômicas e culturais que dão acesso às esferas privilegiadas das leituras de prestígio serve para enfraquecer sua função como agente de letramento junto aos alunos.

Penso que a política implementada no estado de São Paulo nas últimas décadas (eu diria no país como um todo), considerando-se a falta de investimentos na área que promovesse um desenvolvimento educacional efetivo, produz uma inegável deficiência nos cursos de formação e propicia péssimas condições de trabalho e de remuneração aos professores. Esta situação acaba por promover a desqualificação do

² Segundo Kleiman, o professor é um agente de letramento, que atua para ativar e desenvolver os recursos e capacidade dos educandos e suas redes comunicativas para que eles possam participar de práticas de uso da escrita situadas.

professor-leitor, dentro de uma estratégia política perversa que consiste em culpabilizar a própria vítima e ocultar os efeitos de um processo de contínua desigualdade social.

Durante minha experiência docente, tive, entretanto, oportunidade de observar experiências singulares, em que, apesar de submetidos às condições desfavoráveis que caracterizam o exercício da profissão, os professores desenvolvem e mantêm relação de estreita familiaridade com práticas de leituras consideradas legítimas, e se destacam por seu interesse em adotar uma postura crítico-reflexiva em relação aos problemas enfrentados no exercício de seu trabalho dentro da comunidade escolar. Esses professores demonstram possuir uma consciência crítica (Freire, 1982a, 1992)³, assumindo, em certa medida, eles próprios, a posição de oprimidos em função das condições precárias a que são submetidos em sua atuação profissional, em face da baixa remuneração e desprestígio social, que funcionam como formas de interdição a sua autonomia e a seu crescimento profissional:

“Professor tem que funcionar assim...como máquina de dar aula, sem tempo nem espaço pra refletir...sem direito a participar de cursos, congressos...como ler como estudar dando tantas aulas?” (Marta, Química)

Diante do quadro exposto, considero pertinente a realização de pesquisas crítico-reflexivas e fortalecedoras, (Cameron et al. 1992; Kleiman, 2000, 2001, no prelo), em que se focalize a identidade do sujeito-leitor e a do sujeito-professor, sem considerar a categoria um todo homogêneo, ou dentro de uma visão excessivamente

³ Para Paulo Freire, os “oprimidos” desenvolviam uma consciência crítica ao estabelecer contato com a escrita por adotar atitudes de indagação e reflexão sobre sua própria realidade.

determinista, em que professor é definido como um sujeito excluído do universo das leituras de prestígio.

Meu trabalho de pesquisa procura levar em conta a heterogeneidade e a complexidade da categoria docente e dar visibilidade aos mecanismos de resistência e às “táticas” que qualificam muitos professores como agentes (De Certeau, 1994, Kleiman, no prelo) do processo social de letramento, portadores de uma identidade com relativo poder de autonomia e mobilização. De fato, nesta tese, optei por focalizar professores que têm desenvolvido uma relação de intimidade com a cultura escrita e cujas histórias se diferenciam daquelas construídas pelo discurso hegemônico, em que a categoria é vista de forma estigmatizada, com sua competência questionada e incapaz de sobrepujar o fracasso profissional.

Sobre a leitura, adoto uma perspectiva discursiva e sócio-cultural, pois entendo que não há leitores homogêneos e universais, mas sujeitos sociais, cujas histórias pessoais e profissionais de leitura estão diretamente relacionadas ao contexto sócio-histórico, cultural e econômico ao qual pertencem, apresentando, portanto, variações, em função de seus diferentes modos de inserção nas práticas da cultura letrada (cf. Marinho, 1998).

Assim, como o sujeito professor se constitui leitor dentro de um contexto social específico, falar em leituras do professor implica abordar a especificidade das relações que esse sujeito mantém com as práticas de leitura, o que, por sua vez, exige considerações quanto a sua identidade social e profissional. Em outras palavras, sendo as práticas sociais indissociáveis dos sujeitos que as exercem, falar em leituras do professor implica saber quem é esse sujeito professor, o que lê, como e por que lê e quais são as práticas significativas de leitura que estão associadas a sua identidade de professor.

Para Bakhtin (1995), a subjetividade é constituída na interação como o outro; Berger e Luckmann (1985) também entendem que a identidade é constituída socialmente, a partir de interações com o outro significativo. Partilhando desta posição teórica, entendo que a identidade, em suas múltiplas dimensões (subjetiva, profissional, cultural ou política) é sempre uma construção social, que se dá a partir de atividades de interlocução/interação desenvolvidas por meio de práticas sociais. Entre essas práticas sociais encontra-se a leitura, presença essencial no espaço escolar, que, a meu ver, guarda uma relação constitutiva com a identidade docente.

Como a categoria profissional docente é ampla e diversificada, o recorte de minha pesquisa delimita como sujeitos os professores de ensino médio de uma escola pública em cidade do interior de São Paulo. Por meio do estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, pretendo identificar a relação entre as leituras desses professores e suas identidades.

Apoiando-me em autores da área de estudos sociológicos, filosóficos e culturais (Berger & Luckmann, op. cit., Hall, 1997, Holland et alii, 1998, Lahire, 2002, 2004, Morin, 1996 e outros), concebo a identidade como múltipla, fluida e heterogênea, composta por diversos planos, que se desenrolam durante toda a vida dos sujeitos. Por isso, entendo que o estudo da identidade profissional do professor deve necessariamente incluir considerações quanto à dimensão subjetiva e sócio-cultural da identidade dos sujeitos pesquisados. Nesse caso, justifica-se minha escolha do modelo de análise qualitativa porque possibilita investigar em profundidade os elementos comuns e as singularidades das histórias de vida dos sujeitos, visando identificar os aspectos significativos de leitura que atuam na constituição de suas identidades.

Proponho, portanto, neste trabalho, investigar *a relação leituras – identidade do professor*. Seu objetivo é o de contribuir para a construção de conhecimento em

áreas de estudos que relacionam práticas de linguagem, leitura, ensino, identidade (Kleiman, 1998, 2001, no prelo, Guedes Pinto, 2000, Rodrigues, 2002), pensando, portanto, em possíveis implicações que possam advir para a área de formação e formação continuada docente.

Interessei-me por analisar as experiências de leitura desses sujeitos-professores com o propósito de buscar evidências da relação entre suas experiências de leitura e a constituição de suas identidades, investigando as seguintes hipóteses:

i) as leituras, como forma de interlocução com os conhecimentos, valores e idéias produzidos em nossa sociedade letrada, vinculam-se direta e indiretamente ao processo de constituição das identidades dos sujeitos-professores, em suas dimensões subjetiva, social e profissional;

ii) as leituras, em especial aquelas consideradas práticas sócio-culturais de prestígio, desempenham uma função estratégica de empoderamento⁴ das identidades dos sujeitos-professores, que se traduz em elevação de auto-estima, auto-confiança e auto-valorização e em atitudes de engajamento em relação à profissão, atuando na construção de posições de autoria e de agência para os sujeitos em suas ações sócio-profissionais.

Certamente, essas hipóteses se constituíram em função da observação informal desenvolvida por mim enquanto colega dos professores que posteriormente se tornaram sujeitos de pesquisa. Em seus comentários em sala dos professores, emergiam enunciados que, algumas vezes, permitiam entrever a relação das leituras com a constituição de sua identidade profissional, bem como alguns reflexos do

⁴ A noção de empoderamento, de inspiração freiriana, está relacionada ao termo empowerment, que tem sido utilizado na última década em estudos do feminismo e da educação (Giroux, 1986, Stromquist, 1992, Silva, E.M.L., 2000) para designar uma capacitação para a ação, uma condição de exercício de poder. Cameron et alii (1992) e Mishler (1995) também utilizam esta terminologia ao referir-se aos efeitos de empoderamento que uma pesquisa socialmente engajada pode/deve promover junto à comunidade pesquisada.

exercício dessas práticas que se manifestavam na construção de suas práticas pedagógicas, conforme pode ser observado nos seguintes segmentos:

“(...) nós fazíamos reuniões constantes de caráter pedagógico pra estudar ...matéria, aluno, procedimento, disciplina, troca de opiniões, informações, estudar textos de vários tipos de Psicologia e de avaliação, e que foi extremamente rico para mim” (Sílvio – História)

“Ultimamente tenho passado a ler mais na tela do computador. Leio por necessidade de preparar o material didático (...) sim, eu leio a parte científica, o que diz respeito a minha área, claro, estou constantemente lendo isso... desde jornais, nos artigos das revistas ou alguns livros até (...) faço seleção de livros, de artigos de jornal, revista, eu monto monto os textos faço eles discutirem. Ai em cima do texto eu bolo umas perguntas, em cima dessas perguntas a gente faz um debate, eles escrevem, anotam as coisas importantes e tal”. (Fábio, Biologia)

“(...) fui procurar o pessoal de Física que trabalhava com Educação pra:: pedir um pouco de auxílio e acabei me enfiando por um projeto de História e Filosofia da Ciência, quem orientava era o Prof. Fernando Garinoti...tinha até recurso da CAPES pra realizar esse trabalho...ganhava-se lá uns trocados pra fazer isso e...sei dizer que me marcou bastante...já dentro da carreira de professor, eu acho que o que mudou inclusive a visão de professor de Física, essas leituras... Li um livro que chama-se Sonâmbulos, conta a história dos pensadores da Idade Média, Copérnico, Kepler, Galileu e outros... foi bastante marcante” (Jorge, Física)

Durante o período de minha atuação docente na escola pesquisada, tive oportunidade de participar das atividades cotidianas realizadas pelos professores em seus momentos de reunião informal, como durante os intervalos para o café, antes ou após os períodos das aulas, em que desenvolviam conversas triviais. Nestas ocasiões, alguns professores se destacavam por desenvolver práticas significativas relacionadas à leitura, por exemplo: afixar artigos jornalísticos sobre política, educação, filosofia, excertos literários, crônicas literárias e, principalmente, crônicas humorísticas (em especial a crônica do articulista humorístico, José Simão, do jornal Folha de São Paulo) em um quadro-negro existente na parede da sala de reuniões.

Além disso, esses professores costumavam trazer consigo exemplares de livros, revistas, cadernos e suplementos jornalísticos e tinham por hábito se sentar em determinado espaço da sala para ler e conversar, trocando idéias sobre temas variados, inclusive comentário das leituras, constituindo um grupo mais ou menos estável dentro do conjunto de professores.

Neste grupo havia professores que lecionavam disciplinas de diversas especialidades: Biologia, Física, Química, História e Geografia e, sendo assíduos usuários dos objetos produzidos pela cultura escrita, esses sujeitos não poderiam ser considerados excluídos da categoria de leitores pertencentes às esferas de leituras de prestígio, conforme diversos estudos e pesquisas recentes acreditam ocorrer com a classe profissional do magistério como um todo (Batista, *op.cit.*, Britto, *op.cit.*, Silva, *op.cit.*, entre outros). Nesse sentido, os professores observados e selecionados para esta pesquisa constituíam um grupo diferenciado e singular em relação à totalidade de professores com os quais convivi no meio escolar.

Desse modo, interessei-me por estudar as experiências de leitura destes professores, solicitei sua colaboração esclarecendo quais seriam o tópico e os

objetivos da pesquisa e obtive a anuência de cinco deles. Assim, esclareço que o critério para escolha dos sujeitos consistiu em selecionar professores daquele grupo que chamou minha atenção devido ao seu interesse em desenvolver e comentar atividades de leitura. Esclareço também que, com exceção de duas professoras que se transferiram para outra escola no início do período letivo, não havia professores de Português participando do grupo observado, motivo pelo qual eles não estão representados nesta pesquisa.

Assim, minha proposta visa desenvolver uma pesquisa qualitativa, de estudos de casos com cinco professores do ensino médio, especialistas em disciplinas diversas. Os dados sobre suas experiências de leitura e sua formação profissional foram gerados em entrevistas semi-estruturadas, acrescidas de dados de cunho etnográfico a partir do desenvolvimento de minha observação participante (reuniões de HTPC⁵, eventos comemorativos, salas de aula – 2 a 3 aulas de cada professor) na comunidade docente de escola pública de ensino médio e fundamental em Rio Claro (cidade do interior do estado de São Paulo).

Tratando-se de uma abordagem qualitativa, comecei a pesquisa entendendo que outras perguntas poderiam ser geradas em seu decorrer, mas o meu principal objetivo consistiu em investigar as hipóteses já apresentadas, as quais desdobraram-se nas seguintes perguntas:

1. i) como se constituíram leitores e quais são as histórias de leitura dos professores-sujeitos deste estudo?
- ii) quais são suas práticas de leitura: em casa, no lazer e em contexto escolar?
- iii) quais leituras se relacionam a seus interesses subjetivos?

⁵ Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

- iv) quais leituras se relacionam a seus interesses profissionais?
 - v) qual é a inter-relação entre esses dois ou mais tipos de leitura?
2. i) quais são o contexto histórico e a situação de trabalho desses professores ?
- ii) de que modo as leituras realizadas pelos professores se relacionam à constituição de suas identidades profissionais?
 - iii) como os professores-sujeitos representam discursivamente suas identidades como leitores e como professores?
3. i) que função as leituras exercem na constituição das identidades dos professores e nas práticas docentes?
- ii) as leituras e/ou a condição de leitores exercem uma função de empoderamento sobre as identidades dos professores?
 - iii) as leituras exercem uma função instrumental na construção das práticas docentes?

Para responder a essas perguntas, recorro aos conceitos teóricos sobre leitura, identidade e trabalho do professor produzidos na área dos estudos filosóficos, sociológicos, antropológicos, da história cultural, da Linguística Aplicada, da Teoria da Enunciação e da Análise Crítica do Discurso, convocando autores como Bakhtin, Fairclough, Chartier, Bourdieu, De Certeau, De Singly, Berger e Luckmann, Lahire, Holland et alii, Morin, entre outros.

Como opção teórico-metodológica, adoto uma abordagem de linha qualitativa, com influência da história oral, da etnografia e do estudo de casos, fundamentando-me em diversos autores, dentre os quais Geertz, 1973, Erickson, 1992, Barbosa, 1997, Cameron et alii, 1992, Barton, 1994, 2000, Mishler, 1995, Simpson, 1997, Moita Lopes, 1992, 1994, Mason, 1996, Smyth et alii, 2000.

O capítulo um trata da metodologia da pesquisa; apresento a linha teórico-metodológica adotada, descrevo os instrumentos utilizados, entrevista e observação etnográfica, bem como os procedimentos empregados para a seleção dos sujeitos e coleta de dados.

No capítulo dois, apresento os pressupostos teóricos que fundamentam as concepções de leitura, de identidade e sustento reflexões sobre a relação leitura & identidade, que tenho como propósito investigar. Discuto as reflexões correntes a respeito das leituras do professor, das condições do professor-leitor e as posições teóricas sobre leitura e o modo como são incorporadas na cultura escolar. Focalizo ainda a questão da (semi)proletarização do magistério e, nesse contexto, analiso a situação de trabalho dos professores na escola observada, utilizando dados complementares, resgatados retrospectivamente a partir de minha própria experiência docente em oito diferentes escolas no interior do Estado de São Paulo (nas cidades de Corumbataí, Leme e Rio Claro, no período de 1978 a 1993). Acredito na relevância destes dados para responder a pergunta 2.i, pois fornecem elementos para descrever as condições de exercício do magistério nas décadas de 80/90 e esboçar o perfil do professor de ensino médio da escola pública, retratando o cenário sócio-cultural em que se inserem os sujeitos desta pesquisa.

No capítulo três, traço os perfis dos sujeitos da pesquisa, mediante relato de suas histórias de vida, focalizando suas experiências de letramento familiar, escolar, seu repertório de leituras, seu acervo bibliográfico, as práticas que desenvolvem em relação aos textos lidos, as posições sustentadas em relação à profissão que exercem, incluindo ainda minhas anotações a respeito de algumas aulas observadas.

No capítulo quatro, inicio a análise mediante a organização de quadros que categorizam as respostas dos sujeitos segundo as práticas de letramento rememoradas,

os seus modos de ler e as funções que a leitura adquire em sua vida pessoal e profissional. Prossigo com a descrição do funcionamento das reuniões pedagógicas, focalizando os eventos de leitura que acontecem ali. As experiências de leitura dos professores são observadas como práticas significativas em seus modos de ação sócio-cultural e como práticas constitutivas de suas identidades profissionais, relacionadas à constituição de um sujeito-agente e a deslocamentos de uma posição subalterna para uma posição de resistência.

O capítulo cinco analisa os discursos dos sujeitos de minha pesquisa. Inicio o capítulo focalizando um dos eventos de leitura ocorrido nessas reuniões, com objetivo de apreender, através dos posicionamentos discursivos assumidos pelos sujeitos durante a interpretação do texto lido, o processo de constituição de sua identidade profissional. Prossigo com análises das falas dos sujeitos-professores, investigando suas concepções de leitura e da profissão docente, o modo como eles constituem sua identidade de leitores e de professores, reproduzindo e/ou transformando discursivamente as representações construídas socialmente a esse respeito.

Focalizando identidades que se constroem em oposição ao modelo de professor proletarizado, analiso as narrativas dos sujeitos e observo seus diversos posicionamentos discursivos enquanto eles se constituem como professores comprometidas com os alunos e com o exercício de um trabalho profissional qualificado, em que as leituras desempenham uma função identitária, de dimensão empoderadora, uma vez que funcionam como instrumentos de resistência contra as representações de professor no discurso dominante. Ao mesmo tempo, a interdiscursividade presente nas falas analisadas, permite detectar os conflitos e as táticas mobilizadas pelos professores para superá-los, construindo forças de resistência

à desvalorização sofrida pela categoria, em meio ao processo fluido e heterogêneo em que se constituem suas identidades profissionais.

Para finalizar, apresento as considerações gerais e conclusão.

CAPITULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

“A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa.”

Jean Foucault.

1.1. Abordagem teórica

Esta pesquisa é desenvolvida dentro de uma linha qualitativa, filiada à tradição sociológica interpretativista, que apresenta um desenho mais flexível, sem a prescrição rígida de modos de coleta e categorias de análise antes de entrar em campo. Trata-se de uma abordagem crítica, com enfoque via estudo de casos e observação participante, contando com entrevistas realizadas no espaço sociocultural dos sujeitos pesquisados.

Essa linha de pesquisa permite incorporação de novas perguntas e mudanças no foco sobre os objetos pesquisados, não pressupõe neutralidade na relação entre pesquisador e pesquisado e admite o emprego de métodos holísticos para análise e explicação dos dados, desde que se atente para sua complexidade, detalhe e contexto (cf. Mason, 1996:4). Penso que a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento das análises e a interpretação dos dados em duas dimensões: a singular, porque permite investigar elementos da subjetividade dos pesquisados, e a plural, porque propicia a análise destes elementos levando em conta o seu significado dentro do contexto social.

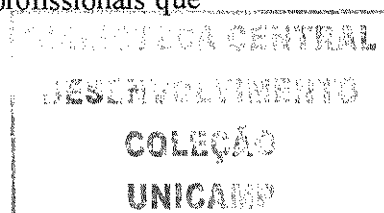
Dentro da pesquisa qualitativa há uma corrente de tradição antropológica em que se insere a pesquisa etnográfica, cujos princípios adoto em meu trabalho, ao realizar a observação da comunidade escolar e do contexto social em que estão inseridos os informantes (cf relato na próxima seção). A consideração do contexto

social, segundo Erickson (1992), tanto para a maneira de gerar, quanto para interpretar os dados, é que confere o caráter etnográfico a uma pesquisa. Os estudos etnográficos entendem que seus informantes são observadores competentes e que cabe ao pesquisador a tarefa de reportar as suas experiências sócio-culturais.

Assim, na pesquisa etnográfica e a qualitativa atribui-se relevância ao contexto histórico e sociocultural, relativiza-se a separação entre o próprio objeto de pesquisa e o pesquisador e instaura-se uma relação ética, de colaboração mútua entre pesquisador e pesquisado. No caso dessa pesquisa, meu histórico como professora, tendo atuado como representante da categoria em vários movimentos sindicais, certamente funcionou como um fator significativo para reduzir a assimetria das relações entre pesquisador (acadêmico) e pesquisados (professores) e favoreceu, assim, minha entrada em campo com uma nova identidade, a de observadora-participante.

Meu trabalho se insere em um conjunto de estudos coordenados pela Prof^a Dr^a Angela Kleiman, que seguem uma linha de pesquisa qualitativa e adotam princípios de abordagem denominada fortalecedora/empoderadora (“empowering”), construídos a partir das considerações de Cameron et alii (1992) quanto à correlação entre conhecimento e poder e à necessidade de contribuir para o fortalecimento da comunidade pesquisada, neste caso, os professores, quando esta ocupa uma posição desigual ou desfavorável na ordem de poder vigente.

Os professores de ensino médio da escola pública, sujeitos desta pesquisa, sofrem, de modo semelhante aos alfabetizadores, o estigma de pertencer a uma categoria de baixo prestígio social, em situação sócio-econômica desfavorecida e acham-se submetidos a condições de trabalho adversas, pois chegam a acumular duplas ou triplas jornadas em diferentes estabelecimentos de ensino, empenhados em manter um padrão de vida meramente razoável. Os professores são profissionais que



têm sua competência frequentemente questionada a partir de comentários enviesados e depreciativos produzidos pela mídia, que fazem parte do discurso dominante, e por isso acabam atuando como representação de senso-comum, atribuindo-lhes a responsabilidade por um ensino supostamente em crise e cada vez mais deficitário. Também parte dos trabalhos produzidos pela academia tem convergido no sentido de dar visibilidade às deficiências do trabalho docente, como Silva (op.cit.), Coracini, 1995, Batista (op.cit.), entre outros.

Durante a observação participante na escola pesquisada e nas diferentes unidades escolares em que lecionei, tive oportunidade de presenciar, não em apenas uma, mas em várias escolas, cenas em que os professores recebiam tratamento explicitamente desrespeitoso, tanto por parte de alunos quanto de funcionários e diretores. Também em âmbito acadêmico e institucional, as vozes dos professores de ensino médio e fundamental não se fazem ouvir, uma vez que eles não são chamados a participar da elaboração das sucessivas propostas, parâmetros, guias e metodologias de ensino, que lhes são encaminhadas pelos órgãos de ensino oficiais.

Apesar de tais condições adversas, tive oportunidade de presenciar diversos professores se posicionarem contra a desvalorização de seu trabalho, em atitudes de resistência contra a ordem dominante, tal qual autênticos agentes, buscando construir suas práticas com autonomia.

Entendo, portanto, minha pesquisa como fortalecedora e crítica, na medida em que dá visibilidade a experiências singulares de leituras e identidades profissionais docentes que se contrapõem à representação do professor como um sujeito menor e que retratam a não-aceitação da posição subalterna a eles delegada, indicando assim, a existência de forças dialéticas de resistência (De Certeau, 1994, Lahire, 2002) contra a

ação de mecanismos de exclusão instituídos no interior da própria sociedade letrada, referidos em estudos de Bourdieu (1997).

Em uma pesquisa sobre o trabalho docente em sociedades de economia globalizada, em que focalizam depoimentos de professores de duas escolas australianas, os autores de linha neo-marxista Smyth, Dow, Hattam, Reid e Shacklock (2000) utilizam a metodologia do estudo crítico de casos, inspirada na etnografia crítica, considerando que “a vida das pessoas é profundamente afetada por forças estruturais externas ao cenário da pesquisa, com situações de vida influenciadas por percepções que as colocam em posição desempoderada” (“powerless”)(op.cit. : 60).

Para eles, o pesquisador crítico deve levar em conta as percepções localizadas dos participantes e analisá-las fundamentado em uma visão das forças históricas que atuam no cenário pesquisado, sem tentar eliminar o efeito de sua própria presença nos dados ou no cenário, uma vez que consideram fazer parte do mundo social em estudo. Assim, a proposta da pesquisa crítica⁶ (Mishler, 1995, 1999, Smyth et al., op. cit.) pressupõe o engajamento crítico-reflexivo do pesquisador; no caso de minha pesquisa, tal engajamento se realiza através de meu papel como observadora-participante.

A pesquisa crítica sempre leva em conta a relação entre as forças macro-estruturais e as do agente humano dentro do cenário pesquisado e preocupa-se em desvelar as contradições ocultas ou distorcidas pelo próprio entendimento do senso comum. Assim, também a etnografia crítica não se contenta em descrever uma dada realidade, mas preocupa-se em refletir sobre as possibilidades de sua transformação e sobre o caráter emancipatório do pensar e agir dos seres humanos.

Na verdade, as pesquisas críticas e a fortalecedoras trazem em seu bojo o forte desejo, talvez utópico, de transformação social. Nesse sentido, penso que minhas

⁶ A pesquisa crítica é aquela que mantém preocupação com a realidade social, levando em consideração a questão do poder e as dimensões culturais, econômicas e ideológicas que interferem no cotidiano assumidas pelos sujeitos pesquisados.

reflexões, ao analisar os dados da pesquisa, podem contribuir para contrapor, às forças que promovem o enfraquecimento dos profissionais professores, as táticas (De Certeau, 1994) com que eles resistem através de leituras, que parecem atuar como formas de empoderamento em suas relações intersubjetivas e profissionais.

1.2. Descrição da Pesquisa

Nesta seção relato as circunstâncias em que foi realizado o trabalho de pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos utilizados em seu desenvolvimento.

Atuei como professora efetiva de Inglês e Português e coordenadora de área na escola pesquisada, Escola Estadual de Segundo Grau “Prof. João Batista Leme”, a partir do ano de 1991, inclusive fixando residência no bairro em que a escola está localizada, durante esse período. Em minhas interações com meus colegas professores, desenvolvi observações assistemáticas sobre sua situação de trabalho, suas práticas pedagógicas, interessando-me de modo especial por suas práticas de leitura.

Na sala dos professores havia duas lousas que funcionavam como quadros de avisos, portando recortes afixados, ou anotações manuscritas a giz com recados da direção. Os professores também costumavam anotar informes gerais sobre reuniões na associação da categoria, eventos culturais e de lazer na cidade, comunicações sobre perda de objetos e ainda utilizavam esse espaço para afixar recortes dos textos. As atividades desenvolvidas na sala dos professores, nos momentos de intervalo entre as aulas ou nas horas vagas, variavam desde a realização de tricô e bordado, a venda de produtos (cosméticos, alimentares, bijuteria, táticas para complementar renda salarial), a preparação de material para as aulas, o preenchimento de fichas e cadernetas com

notas e frequência dos alunos ou a correção de trabalhos e provas. até as conversas descontraídas à mesa do café.

Deste modo, formara-se um grupo relativamente definido de professores que preferiam conversar entre si, inclusive para descontrair e descansar das preocupações com o trabalho em sala de aula. Tais conversas revelaram-se uma fonte fecunda para a coleta dos dados da pesquisa, pois, durante suas discussões sobre as diversas atividades dia-a-dia, eles freqüentemente ilustravam seus comentários com citações de diversos textos, ou comentavam suas experiências de leitura, revelando-me o seu modo de relacionar-se com a cultura escrita.

Meu interesse se concentrava especialmente nos sujeitos que mantinham contato mais freqüente com o material de leitura que circulava na sala dos professores (inclusive os próprios professores traziam este material): artigos jornalísticos, revistas, jornais do sindicato dos professores e de outras organizações de trabalhadores, boletins e panfletos ligados a órgãos científicos, livros, críticas de filmes, músicas, crônicas e textos humorísticos, como a coluna do José Simão na Folha Ilustrada.

Durante o período em que lecionei na escola, eu costumava tomar parte nessas conversas tendo oportunidade de observar os modos de lidar com a escrita e as variadas práticas de leitura dos professores e, tendo percebido a importância dessas observações no momento da coleta de dados da pesquisa, procurei evocá-las elaborando um diário retrospectivo (cf. Cavalcanti, 2000), com objetivo de tornar mais densas as anotações do contexto observado.

Estes professores costumavam permutar alguns artigos jornalísticos lidos naqueles momentos, sobre política e educação, bem como crônicas humorísticas, além de livros de literatura de interesse pessoal dos próprios professores, ou de seus filhos, em atendimento às leituras recomendadas pelo programa escolar. Deste modo,

lembro-me de ter emprestado várias obras de literatura regionalista brasileira, principalmente do autor José Cândido de Carvalho, ao professor Jorge (Física), que apreciava especialmente essa área e freqüentemente fazia comentários sobre suas leituras de autores como Euclides da Cunha, Guimarães Rosa e outros não tão consagrados.

Em nossas conversas em sala dos professores, pude observar nesses sujeitos interessantes modos de se relacionar com as práticas de escrita/letramento. Por exemplo, o professor Jorge relatara ter assistido pela T.V. a uma entrevista interessante com um cientista da USP, em que teria tomado notas de algumas declarações e considerações de seu interesse proferidas pelo entrevistado. O professor de História, Sílvio, estava sempre transportando, pelos corredores da escola, caixas com material de leitura para distribuir aos alunos durante suas aulas. As professoras de Geografia e Química também costumavam carregar (em carrinhos usados em feira ou em supermercado) muitos volumes de revistas, jornais e uma variedade de livros didáticos pertencentes à sua área específica.

Assim, minha inserção na comunidade escolar e na categoria profissional dos sujeitos pesquisados assegurou-me condições propícias para identificar os professores que mantinham uma relação mais estreita com práticas de leitura, a partir do interesse que eles próprios manifestavam por referir-se a essas práticas, em conversas espontâneas entre seus pares. Portanto, o critério fundamental para a seleção dos sujeitos da pesquisa consistiu em seu interesse por leituras, além daquelas componentes do repertório didático escolar, tendo prevalecido, nas observações por mim realizadas, as leituras legítimas, de prestígio social, como jornais consumidos pelas classes mais escolarizadas (Folha de São Paulo e Estado de São Paulo) e obras do cânone literário.

Durante minha observação e participação no cotidiano escolar, tive oportunidade de apreender um dado muito interessante para a pesquisa: entre estes mesmos sujeitos, cujas práticas de leitura atraíam minha atenção, alguns apresentavam atitudes de não-conformismo e de não-aceitação de certas normas e idéias estabelecidas pelo consenso escolar, além de apresentar uma postura particularmente engajada em relação à discussão de questões educacionais e profissionais, manifestando opiniões e comentários críticos, de modo a exercer uma participação ativa/significativa no seio da comunidade escolar.

Essa particularidade levou-me a pressupor a existência de uma relação entre a inserção dos professores nas esferas da cultura escrita, suas leituras, e a constituição de identidades contrapostas à posição subalterna reservada aos professores pela sociedade. Diante do comprometimento de área da Linguística Aplicada com a reflexão sobre a formação de professores, julguei particularmente relevante investigar o pressuposto de uma função empoderadora da leitura, no sentido de fortalecer sua identidade profissional como um representante legítimo de uma comunidade letrada.

Tomada a decisão de iniciar a coleta de dados, abordei os professores que, conforme relatei anteriormente, manifestavam-se estreitamente envolvidos com práticas de leitura em suas atividades cotidianas. Tratei de expor a eles o tópico e objetivos da pesquisa ao requisitar que concedessem sessões de entrevistas para falar sobre suas leituras e profissão, conseguindo contar com a disponibilidade de cinco sujeitos. Consultei também a direção da escola para obter anuência quanto à gravação das reuniões em horários de trabalho pedagógico coletivo.

Os dados da pesquisa estão circunscritos ao contexto dos professores de ensino médio de escola pública em cidade do interior de São Paulo. Os sujeitos não podem ser considerados representativos da ampla maioria destes professores; ao contrário,

destacam-se por sua singularidade em relação à norma, por apresentar intensa familiaridade com leituras, inclusive as literárias, filosóficas e acadêmicas.

Nesta pesquisa, o dado singular pode ser definido como aquele que se sobressai dentro das regularidades que caracterizam o conjunto a ser analisado; singular é o diferente, o que foge à regra generalizada. Neste sentido, poderia ser lembrada a singularidade do sujeito Menocchio, examinada por Ginzburg (1987) à luz da história cultural. Os dados singulares nos interessam pela possibilidade de nos revelarem um diferencial no modo de os sujeitos se constituírem leitores e professores (sujeitos trânsfugas, cf Lahire, 2002) que lhes possibilite superar a condição de desvalorização do profissional docente de ensino médio da rede pública.

Interesso-me por realizar estudos de casos desses sujeitos, pois o fato de eles estarem inseridos no grupo dos leitores familiarizados com as leituras de prestígio consiste em um diferencial que os torna especialmente significativos na identificação dos elementos e das condições sócio-culturais e históricas que atuaram/atuam na constituição da identidade destes professores-leitores.

Conforme poderá ser observado na descrição que realizo sobre os sujeitos pesquisados (v. capítulo três), a formação escolar de todos eles foi feita em instituições de educação pública, tendo suas licenciaturas sido implementadas na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Devo esclarecer, porém, que este fator não foi buscado como critério para sua seleção, tendo sido constatado somente mais tarde, durante as entrevistas, e não deve ser entendido como uma particularidade deste grupo de professores; antes trata-se de uma característica profissional comum à maioria dos professores da escola pesquisada, uma vez que a cidade de Rio Claro sedia um campus da UNESP, em que são habilitados professores de diversas

disciplinas, a saber, Física, Matemática, Biologia, Geografia, Educação Física e Pedagogia.

Assim, nas cinco disciplinas ministradas pelos sujeitos pesquisados atuam: quatro professores de Física, todos formados pela Unesp; oito professores de Biologia, seis deles formados pela Unesp, sete professores de Geografia, todos formados pela Unesp; dos quatro professores de História, um formado pela USP, um pela Unicamp e outros dois por faculdades particulares; em Química eram três os professores, um formado pela USP e pela UFSCAR, os outros dois por faculdades particulares.

1.3. As Entrevistas

O principal instrumento para a coleta de dados consistiu de entrevistas realizadas em encontros agendados com os sujeitos-professores, tendo como locais a própria escola, algumas vezes a casa dos sujeitos-pesquisados e, uma vez, minha própria casa. Na escola não havia disponibilidade de um local tranquilo para encontro com os professores, utilizávamos a sala dos professores e, ocasionalmente, a sala da coordenação, sofrendo interrupções freqüentes com o ingresso de funcionários e outros professores do corpo docente. Na verdade, de certo modo, tais interrupções mostraram-se vantajosas para a pesquisa, pois criaram situações que enriqueceram o contexto da entrevista.

Aproveitei a oportunidade sugerida por dois dos sujeitos-professores para visitá-los em sua casa a fim de conhecer seu material de leitura. Também ofereci minha própria casa para um encontro agendado no período de férias escolares. As entrevistas foram gravadas em áudio-cassete, compondo cerca de quatorze horas, suplementadas por anotações feitas a mão e mais tarde transportadas para um diário de

campo; eram pouco estruturadas ou semi-estruturadas, funcionando como uma mistura de depoimentos orais e conversa entre pares, tendo como foco o tópico das leituras e da profissão professor.

A metodologia da História Oral (v. Simpson, *op.cit*, Guedes Pinto, *op.cit*, Portelli, 1997) influenciou a minha concepção/elaboração das entrevistas, depoimentos orais, como modos de relatar as experiências de leitura dos professores e de relacioná-las com suas identidades através da expressão de suas vozes e pontos de vista, elaborando interpretações não reconhecidas pelos registros da história oficial.

Esse método, proveniente das Ciências Sociais, que vem se firmando como uma tendência crescente nas pesquisas que visam resgatar ou reconstituir a memória das sociedades humanas, surge como uma interessante fonte alternativa de dados para complementar os registros escritos existentes, atuando ainda para criar possibilidades de manifestação para os excluídos da história oficial contemporânea de nossa sociedade. Segundo Portelli (*op.cit.*), o pesquisador que utiliza o método da História Oral tem com seus pesquisados o compromisso de “fazer com que sua voz seja ouvida, levá-la para fora, pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades” (*op.cit*: p.31).

Os professores de ensino médio da rede pública, a meu ver, muito têm a dizer à comunidade acadêmica, e constituem vozes silenciadas: não participam do processo de elaboração das propostas pedagógicas por eles utilizadas (produzidas por órgãos oficiais de secretarias de educação); não são consultados a respeito dos tópicos que a eles interessariam durante os cursos de formação continuada; tampouco podem exercer o direito de resposta diante das críticas pejorativas a que são submetidos pela mídia, principalmente em situações de greve, quando são divulgados nos noticiários apenas os pontos de vista do governo.

No contato com os sujeitos professores, afetado por minha condição de professora que havia trabalhado naquela escola, criou-se uma relação de colaboração mútua entre pesquisadora e pesquisados, reforçada pelo compromisso ético de divulgar claramente junto à comunidade escolar os objetivos e interesses da pesquisa a ser desenvolvida. Tratava-se de desenvolver um contato de certa familiaridade com os sujeitos pesquisados, ingressando no espaço sócio-cultural que compunha o seu cotidiano, sendo que a coleta de dados não se restringiu à obtenção dos depoimentos orais, mas incluiu o acompanhamento dos sujeitos-professores em seus espaços sócio-culturais mediados pela leitura, inclusive a sala de aula.

De modo idêntico, a adoção da abordagem etnográfica também exige uma imersão no espaço cultural dos sujeitos pesquisados, o que evidencia a adequação e a compatibilidade entre as abordagens adotadas, bem como a coerência de minha opção pela linha qualitativa, que possibilita relativizar, assim, a separação entre objeto de pesquisa e pesquisador, situando a pesquisa em uma dimensão de trabalho histórico e construtivo.

A realização das entrevistas em minha pesquisa também contou com subsídios metodológicos do modelo alternativo proposto por Mishler, pesquisador social, para quem (1995:27) o paradigma da entrevista estruturada, predominante na pesquisa das ciências sociais, é inadequado para o estudo de questões centrais dessa área. Para Mishler, o modelo padronizado ou tradicional de entrevista estruturada busca promover a neutralidade e objetividade da investigação, porém sustenta relações hierárquicas e assimétricas de poder entre entrevistador-entrevistado, assemelhando-se a um simples questionário, na medida em que busca controlar a variabilidade de perguntas e respostas e permite ao entrevistador validar os significados de respostas

descontextualizadas, sem considerar os problemas inter-relacionados do contexto, discurso e significado.

Considerando que há um grande hiato entre as perguntas e respostas em uma conversa natural contextualizada e o processo pergunta-resposta artificialmente construído na entrevista-padrão, Mishler contesta a validade deste modelo e propõe uma abordagem alternativa (op.cit.:137), que permitiria considerar questões que ele considera essenciais: a construção conjunta do discurso pelo entrevistador e entrevistados, o pré-requisito de uma teoria do discurso para a interpretação dos dados e a consideração da base contextual do significado.

Em uma perspectiva crítica, este autor repudia a noção da entrevista como mero evento comportamental-verbal; antes propõe sua redefinição como ato pragmático e/ou prática discursiva, preconizando a redução da assimetria característica das relações entrevistador-entrevistado, a abolição da exigência do estrito silêncio do entrevistador e a adoção do objetivo de empoderar (empower) os “respondentes” (entrevistados), de modo a dar-lhes oportunidade de construir sentidos para suas próprias experiências e suas ações sobre o mundo. Trata-se de uma concepção de entrevista que preserva seus traços essenciais como discurso, cujos significados são construídos conjuntamente pelo entrevistador e entrevistado como atores dentro de um contexto sócio-cultural. A proposta de Mishler propõe transformar radicalmente o modelo tradicional de entrevistas nas Ciências Sociais, tornando-o, sem dúvida, mais compatível com os propósitos da pesquisa qualitativa. Essa concepção influenciou as entrevistas de minha pesquisa, mostrando-se compatível com o método de história oral, inclusive pelo fato de ambos valorizarem o ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

Compactuando com a perspectiva crítica de Mishler, empreguei, desde a fase preliminar, diversas estratégias e procedimentos que aproximam as entrevistas realizadas a esse modelo alternativo. Ao solicitar a participação dos sujeitos professores na pesquisa, por exemplo, meu primeiro passo consistiu em informá-los quanto à questão a ser focalizada e quanto aos objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa, com o propósito de construir uma relação de interlocução e de colaboração mútua em nossas interações.

As perguntas incluíam explicações e comentários sobre o envolvimento de minha investigação com os projetos de pesquisa desenvolvidos na área dos estudos de Linguística Aplicada. As respostas dos entrevistados, às vezes, incluíam narrativas e aparentes digressões, em que eles recordavam algum fato significativo para suas vidas, assumindo o controle do fluxo e do conteúdo das entrevistas. Nas entrevistas, os efeitos de sentido gerados envolvem as representações que os professores entrevistados e a pesquisadora entrevistadora construíram uns dos outros; nesse sentido há que se considerar que os sujeitos produziram suas falas assumindo o lugar de leitores, condição pela qual sabiam haver sido selecionados.

1.4. A Observação Participante

O segundo instrumento fundamental para a coleta de dados foi a observação participante, que se concentrou em torno das reuniões pedagógicas semanais desenvolvidas na escola, em alguns encontros, conversas e discussões espontâneas entre os sujeitos e seus pares na sala dos professores, nas comemorações cívicas como o sete de setembro e o aniversário da escola, bem como na observação de duas a três aulas em sala de cada sujeito pesquisado. Essa parte dos dados é composta de cerca de

42 horas de gravação em áudio, de um diário de campo e de notas evocadas de memória, uma versão do diário retrospectivo⁷, vinhetas e notas de campo.

Houve também a rememoração das experiências vivenciadas durante meu trabalho, conhecendo pessoalmente o funcionamento da escola, em contato com os alunos, com os coordenadores e com meus colegas professores, que contém relatos de práticas pedagógicas, de conflitos e reconhecimentos de identidade profissional docente. Estas anotações com tais relatos funcionam como um dos elementos para descrever a situação de trabalho e o perfil dos professores do ensino médio em escolas públicas, cenário da pesquisa.

A observação era de cunho etnográfico, envolvendo contato com a comunidade dos sujeitos pesquisados, em que fiz uso da oportunidade de frequentar locais de lazer e de compras, eventos festivos e culturais e de observar práticas de letramento situadas (Barton, 1994), desenvolvendo uma visão dos aspectos sócio-culturais que envolviam o funcionamento da instituição escolar e o contexto das situações vividas pelos professores.

O professor de Física, Jorge, por exemplo, fazia parte de um grupo de alunos e professores que participavam de uma feira de Ciências montada em praça pública, organizada anualmente pela prefeitura municipal, para a qual eram convidadas todas as escolas da cidade. Jorge relatou apreciar sobremaneira esse trabalho porque lhe permitia interagir com a população fora do contexto acadêmico. Assisti ainda a debates políticos, manifestações e comemorações cívicas na mesma praça pública em que o professor de História, Sílvio, discursava declamando Brecht e Maiakóvski.

A coleta e o registro de dados, com a realização de entrevistas e de observação participante, ocorreram durante oito meses ao longo do ano letivo de 2000. Os

⁷ Termo usado por Marilda Cavalcanti para fazer referência a diários que são escritos algum tempo após o trabalho de campo, ou após um trabalho de docência sem intenção de coletar dados de pesquisa. (prepes...)

sujeitos-professores trabalhavam na Escola Estadual Professor “João Batista Leme”, localizada na zona urbana, em um bairro de classe média baixa, denominado Vila Alemã, na cidade de Rio Claro, que possui cerca de 170.000 habitantes e situa-se a 180 quilômetros de São Paulo).

A escola atende a cerca de 2167 alunos que cursam o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio e conta com 85 professores. Funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. Possui um diretor e dois vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária e cinco escriturários, quatro inspetores de alunos e seis serventes. Cerca de 90% do corpo docente é constituída por professores efetivos (efetivados por concurso público), sendo que a maioria deles (cerca de 65 %) realizou seus cursos de licenciatura em universidades públicas estaduais ou federais da região. No momento da pesquisa, mais da metade desses professores (cerca de 52) lecionava também em escolas particulares da cidade ou da região vizinha (é o caso de Zélia e Sílvio, entre dos sujeitos da pesquisa), outros ainda realizavam atividades de trabalho fora do magistério (como Jorge e Flávio, dos sujeitos da pesquisa) e quase todos davam aulas particulares ocasionalmente.

Os alunos da escola provinham de famílias de classes populares, em sua maioria filhos de operários, ao lado de pequeno-comerciantes (donos de quitandas, pequenas padarias e bares ou lanchonetes), de comerciários, de trabalhadores autônomos (caminhoneiros, encanadores, eletricitas, pedreiros) e também alguns filhos de professores(as) de ensino fundamental que habitavam os bairros circunvizinhos. No período noturno, os alunos já provinham de bairros mais distantes, pois o número de escolas de ensino médio com período noturno é pequeno na cidade, ou pelo menos bem menor do que o das escolas de ensino fundamental. Os professores consideravam-se satisfeitos com a localização e com os alunos, pois

comentavam tratar-se de uma escola com menores problemas de violência do que outras da periferia. Mesmo assim, em 1999 foram instalados portões de ferro antes das escadas de acesso ao andar superior para evitar furtos e depredações nos fins de semana. Os professores consideravam mais desgastante lecionar no período noturno por enfrentarem maiores problemas de disciplina.

No ano de 2003, durante a fase de escrita da tese, retomei contato com os sujeitos de pesquisa em encontros breves, que tinham como objetivo revisar e confirmar alguns dados que estavam sendo submetidos à análise. Esta etapa suplementar revelou-se extremamente interessante e produtiva para o trabalho porque me permitiu confirmar/redirecionar algumas hipóteses e reforçar minhas interpretações.

No período da pesquisa, a escola estava engajada em três projetos de caráter interdisciplinar: um sobre AIDS, em que os professores eram solicitados a focalizar esse assunto em suas disciplinas; outro, nomeado Brasil – 500 anos, que requisitava dos professores, principalmente os de História, Geografia, Português e Educação Artística, a produção de trabalhos para uma exposição comemorativa dos 500 anos do Descobrimento programada para envolver todas as escolas da cidade; por último, um projeto sobre o Meio Ambiente, vinculado a uma proposta de estudo conduzida pela rede de educação municipal de Rio Claro sobre “Mananciais, Recursos Hídricos e Água Potável na Região”.

Nesse último projeto, eram envolvidos somente os professores de Ciências e de Geografia, que abordavam a questão em uma das unidades do conteúdo programático, e participavam da exposição de trabalhos produzidos por seus alunos em uma feira denominada “Ciências na Praça”, realizada durante a semana de festividades comemorativas do dia da cidade.

Devo comentar ainda que as vagas para os cargos de magistério na escola “Batista Leme” eram bastante disputadas pelos professores em sua escolha de aulas nos concursos de ingresso à carreira docente, bem como as vagas para os alunos eram bastante procuradas pela população, o que significa que essa escola gozava de relativo prestígio entre as demais da rede pública na cidade de Rio Claro.

A descrição densa (de acordo com Geertz, 1993) dos sujeitos-informantes será apresentada no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2 REFLEXÕES TEÓRICAS

“...as teorias também funcionam como intervenções, fazendo com que comecemos a olhar o mundo de uma forma e não de outra “

Kanavillil Rajagopalan

2.1. Leitura

“Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.”

Eduardo Galeano

2.1.1. A concepção de leitura e os pressupostos teóricos utilizados

Uma concepção de linguagem bakhtiniana, que postula sua natureza dialógica e sócio-histórica, vem sustentar e articular todos os conceitos teóricos interligados neste trabalho de tese. Isto significa que defendendo uma concepção de leitura como atividade discursiva e sócio-cultural, forma de interação e interlocução, relacionada, portanto, à constituição de identidades, visto que o sujeito-leitor se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro, inclusive ao realizar as práticas de leitura de modo responsivo: “compreender é opor à palavra do locutor uma

contrapalavra, [...] uma série de palavras nossas, formando réplica”. (Bakhtin, 1995:132).

Nessa perspectiva, os textos somente adquirem sentidos nos eventos de enunciação, e sua interpretação se faz a partir do contato com uma intrincada rede intertextual e interdiscursiva, que demanda conhecimento sócio-cultural e um trabalho ativo e engajado do sujeito-leitor. Segundo a bela imagem construída por De Certeau, o leitor, em sua atividade, realiza uma operação de caça, apropria-se dos sentidos do texto como um caçador nômade que percorre terras alheias: “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (De Certeau, 1994:269-270).

Meu trabalho necessitou buscar conceitos teórico-metodológicos de diversas áreas, especialmente dos estudos sociológicos e da história cultural, que tratam a leitura como uma prática cultural, exercida em função das demandas sociais determinadas pelas esferas em que os sujeitos/leitores estão inseridos. Neste percurso, empreendo necessário diálogo com autores que têm produzido estudos ou reflexões relevantes sobre a questão da leitura, seu ensino e a formação de leitores.

De fato, foi o educador brasileiro Paulo Freire (1982a) quem inaugurou o pensamento sobre a dimensão política do ensino da leitura e a necessidade de focalizá-la como uma prática social e libertadora, que estaria vinculada ao desenvolvimento de uma consciência crítica. Em sua esteira, outros autores passaram a focalizar a leitura como uma prática sócio-cultural e se dedicaram a examinar, discutir e (re)elaborar os modelos para sua aprendizagem.

Foucambert (op.cit.) também desempenhou um papel pioneiro nas reflexões sobre o ensino de leitura e formação de leitores na França contemporânea, ao destacar

o papel político da leitura em uma sociedade altamente “leiturizada”⁸. Para ele, ser leitor não é apenas ser alfabetizado, mas situar-se em um lugar social de poder e manter relação com uma comunidade de leitores, como um interlocutor do autor e do texto produzido. Para tornar-se leitor “é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem dele” (Foucault, op.cit.:31)

Este autor rejeita a concepção escolar de leitura, centrada em uma visão de alfabetização como processo mecanicista de aquisição de uma competência individual desvinculada de seu contexto sócio-cultural (Street, 1995); ele propõe que se aplique, em seu lugar, a noção de leiturização, cuja noção, na verdade, corresponde à concepção de alfabetização de Freire (op.cit.) e ao conceito de letramento construído recentemente (Street, op. cit., Barton, 1994, 2000, Soares, 1998, Kleiman, 1995), para designar as práticas sócio-culturais de uso da escrita, que envolvem finalidades específicas e apresentam variações nos modos de apropriação dos textos, de acordo com os diferentes contextos sociais a que pertencem os sujeitos nelas envolvidos.

Há um grande número de autores brasileiros que focalizam a questão da leitura/formação de leitores, atribuindo relevância aos aspectos sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos envolvidos no processo, sobretudo nas práticas realizadas pelas classes populares e pelos próprios professores. Alguns destes autores abordam prioritariamente seu ensino (Geraldini, 1993, 1996, 2001, Almeida, 1999; Terzi, 1995; Silva, op.cit.); outros, os aspectos sociais e histórico-literários (Abreu, 1995, Lajolo & Zilberman, 1996, Evangelista, 2000), e outros ainda concentram-se na questão das leituras do professor e na perspectiva dos estudos de letramento de

⁸ O autor utiliza o conceito de leiturização para caracterizar as múltiplas atividades desenvolvidas através da escrita nas relações sócio-comunicativas culturais da sociedade contemporânea, o que corresponderia, em parte, ao conceito de letramento utilizado no Brasil.

professores (Soares, 1995; 2001; Kleiman, 1995, 2001, no prelo; Guedes-Pinto, 2000, Silva, 2003; Batista, 1998; Miranda, 1998, 2001).

Na área dos estudos sociológicos e da História Cultural, encontram-se considerações relevantes e conceitos seminais para pensar sobre as leituras em sua relação com a identidade do professor, pois ali são discutidos o significado e a atuação das experiências sócio-culturais na vida, na (re)elaboração dos modos de pensar e agir dos atores sociais. Chartier (1996, 1998, 1999) pesquisador da história cultural da leitura, produziu amplos estudos e reflexões que nos fornecem uma visão panorâmica do desenvolvimento da cultura bibliográfica e das práticas de leitura contemporâneas, ressaltando-se os múltiplos aspectos sócio-culturais envolvidos na formação de leitores.

Os trabalhos de Bourdieu (1992, 1997), sem dúvida, oferecem noções imprescindíveis para se pensar sobre o desenvolvimento de leitores e de práticas de leitura em sua dimensão política. Ao realizar uma sociologia da produção e consumo de bens culturais, este autor posiciona a leitura entre as práticas culturais que fazem parte do estoque dos chamados bens culturais de capital simbólico. Trabalhando com conceitos de cultura legítima e ilegítima, ele focaliza a questão da desigualdade na distribuição dos bens culturais e aponta a relação existente entre o acesso desigual às práticas culturais hegemônicas, que compõem o capital cultural legítimo, e o desigual poder social e político que vigora entre os diferentes grupos sociais (Bourdieu, 1992).

Entretanto, esta visão culturalista, por vezes excessivamente determinista, vem a ser criticada por alguns autores, dentre os próprios estudiosos da leitura enquanto atividade de consumo cultural, por gerar posições de análises interpretativas um tanto fechadas, em que as práticas de leitura seriam analisadas como atividades

desenvolvidas exclusivamente em função do pertencimento dos leitores a determinadas esferas econômicas e sócio-culturais.

Lahire (2002), ex-discípulo de Bourdieu, sustenta uma posição heterodoxa dentro da linha dos estudos culturais, que contribui para desfazer noções de reprodução determinista, considerando, por exemplo, que, apesar das condições desiguais de acesso, sujeitos de classes subalternas poderiam vir a exercer determinadas práticas culturais, entre as quais a leitura considerada legítima. Para explicar essas singularidades, Lahire (2002, 2004) postula a existência de complexidades individuais, de pluralidade e de multideterminismos sócio-culturais que propiciariam uma liberdade de ação relativa para os atores sociais, mesmo sob constrição de forças históricas.

Com relação à recepção ou modo de apropriação dos textos, este autor também critica as análises sociológicas da leitura, por afirmar que uma recepção real não deve se restringir a questões de legitimidade e de posições hierarquizadas, que reduzem a realidade dos textos, deixando de fora seu aspecto singular e mais relevante, mas sim, buscar captar o sentido das leituras: as experiências e as relações efetivas que os sujeitos vivem com os livros, seus gostos, sua trajetória social de leitor, seu estoque de resumos de experiência incorporados.

Lahire (2002) critica ainda a dicotomia que se estabeleceu, a partir de certos esquemas interpretativos, entre disposição estética e disposição ético-prática, ou dito de outro modo, entre uma leitura pragmaticamente ancorada e outra literariamente ancorada. Seus estudos empíricos levam-no a refutar tal oposição, pois, de acordo com seus dados, exceto no caso das leituras-referências dos leitores profissionais, tanto os leitores com maior escolaridade (nível superior) quanto os leitores leigos dos meios populares, demonstraram ancorar-se em elementos do texto relacionados a

experiências de identificação pessoal, distinguindo-se, evidentemente, de acordo com o tipo de experiência social à qual eram particularmente sensíveis (op.cit.:93).

Entendendo também a leitura como apropriação de textos pelo leitor, De Certeau (1994) salienta-se como uma voz claramente divergente entre os pesquisadores da História Cultural, por sua rejeição à noção do leitor como consumidor passivo, sem criatividade e sem papel histórico. Esse autor refuta a convicção determinista de que o público seja “moldado pelo escrito, deixando-se imprimir pelo texto que lhe é imposto”(op.cit.: 261), pois entende que o leitor, apesar de “peregrinar por um sistema imposto pelo imperialismo escriturístico” (op.cit.: 264), ainda é um sujeito capaz de exercer uma operação construtiva de invenção, apropriação e jogos criativos com o texto.

2.1.2. Considerações a respeito do professor-leitor

Vários discursos circulam em nosso meio social como modos de representação da identidade leitora do professor. As **representações** são fenômenos sociais em que são construídas interpretações sobre a realidade que, uma vez compartilhadas por grupos sociais, criam para eles uma visão consensual. “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas” (Jodelet, 2001:17).

Entendo que, mais do que circular nos discursos, as representações são constituídas no próprio discurso e, como as palavras têm um conteúdo vivencial, histórico e ideológico que instaura um jogo de relações de poder (Fairclough, 1989, 1992, Santos, 2005), as representações sociais são sempre ideológicas, refletindo os valores dos grupos que partilham determinada visão de mundo. Para Fairclough, a

ideologia consiste justamente na naturalização das formas do discurso hegemônico nas práticas cotidianas. Como todas as atividades humanas estão perpassadas pela linguagem, os sujeitos são inevitavelmente levados a reproduzir, nos enunciados que proferem, formas naturalizadas do discurso hegemônico, de modo que não há como se impermeabilizar ante ideologia, que impregna todas as formas de interlocução e faz parte de toda atividade humana.

O discurso hegemônico sobre o professor circulante na mídia, na academia, que se expande como consenso pela sociedade em geral, produz a representação de um leitor precário e despreparado para a tarefa de formar novos leitores. Kleiman (2001) entende que o tratamento avaliativo destinado ao professor é parcial, inadequado e preconceituoso, visto não se exigir de nenhuma outra profissão de nível superior, como médicos, advogados, economistas, por exemplo, a competência para ler textos que estejam fora do escopo de sua área de atuação profissional.

Assim, o professor-leitor tem sido alvo constante de comentários críticos por parte dos formadores de opinião da mídia em geral que apontam suas “deficiências” de formação, sua falta de domínio da língua padrão, bem como sua não familiaridade com obras da literatura consagrada. Também é objeto de grande número de pesquisas acadêmicas que focalizam suas dificuldades em manter relações estreitas com a cultura escrita e seu distanciamento das práticas de leitura de prestígio.

Britto (1998), discutindo a situação dos professores de escola pública de ensino fundamental em relação à questão da leitura, considera-os leitores “interditados” por entender que, enquanto cidadãos, eles não possuem o perfil sócio-econômico e cultural dos altamente escolarizados e, principalmente, devido a suas condições insatisfatórias de trabalho, estão submetidos a “práticas de leitura limitadas e limitadoras, reduzidas ao nível mínimo pragmático”(op.cit: 77).

Assim, em sua reflexão, este autor entende que os professores, devido a seu não-pertencimento aos grupos detentores de capital cultural, bem como por sua própria situação de trabalho, exaustivo e mal remunerado, não têm acesso ao repertório das leituras consideradas legítimas, praticadas pelas classes dominantes, que priorizam a função estética e se prestam ao desenvolvimento de análises crítico-reflexivas. Segundo Britto, para estes professores, os textos escritos assumem uma função meramente pragmática e suas leituras se tornam “limitadas e limitadoras”, circunscritas àquelas utilizadas para o preparo de aulas, que não demandam o contato com obras científicas ou literárias.

Neste sentido, pude observar que os professores sujeitos de minha pesquisa denunciam este processo de interdição às práticas de leitura consideradas legítimas, exprimindo, eles próprios, sua insatisfação e frustração diante de suas condições de exercício de leitura, de modo a corroborar o ponto de vista do autor. Exemplifico com a fala de Zélia, em uma das entrevistas:

“eu me sinto emburrecendo só na sala de aula. Porque a gente não tem contato com nada, tudo bem, o dia que eu tô a fim de ler, não só leitura rápida de jornal, revista, mas pra eu pegar um livro realmente, uma leitura específica da área, um tema específico, eu preciso ter um tempo, eu preciso sentar, eu preciso ler, eu preciso anotar, mas tem a escola com 40 horas, tem a casa, tem filhos, então isso compromete o teu trabalho, vai comprometendo mesmo, você quer mas não dá... pra melhorar, ... é estagnar.”

O que Zélia reivindica são condições estruturais e de remuneração que lhe permitam partilhar das práticas culturais prestigiadas, como, por exemplo, participar

de congressos e de cursos de atualização que lhe propiciem acesso a novos conhecimentos produzidos em sua área; condições menos estafantes do que lecionar para cerca de quinze classes superlotadas, acumulando uma jornada de trabalho suplementar em escolas particulares. Em suma, condições para desenvolver atividades de leituras menos “limitadas e limitadoras”.

Soares (2001), em suas reflexões sobre leitura e ensino, coloca em questão as condições que são negadas ao professor para que ele possa assumir uma posição de formador de futuros leitores. Focalizando a concepção do professor-leitor a partir da análise de dois manuais didáticos, a autora aponta mudanças conjunturais do perfil deste profissional em função de uma cadeia de fatores complexos interrelacionados: multiplicação de alunos, de escolas e agências formadoras de professores, recrutamento amplo e menos seletivo de profissionais, rebaixamento salarial, precarização das condições de trabalho que obrigam o professor a buscar no livro didático uma facilitação de suas atividades docentes.

Segundo a autora, “o professor já não tem condições de formação e de trabalho para assumir autonomamente, como nas primeiras décadas do século, a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno-leitor” (op.cit:75), porém isto não faz deste profissional um não-leitor, mas um sujeito, a quem são negadas, por razões políticas, as condições sociais, econômicas, culturais para o exercício pleno da profissão.

Também Batista (1998), aponta os conflitos na constituição do professor-leitor. Sua pesquisa está filiada a uma linha teórica de cunho crítico, da sociologia das práticas culturais, que busca analisar as causas conjunturais e políticas dos fenômenos focalizados, desvelando relações de desigualdade e exclusão social (Bourdieu, 1997).

A partir da análise dos dados de sua pesquisa, desenvolvida junto a professores de Português do estado de Minas Gerais, Batista (op. cit.) constrói o perfil sociológico desses profissionais, caracterizando-os como pertencentes a segmentos sociais de baixo poder aquisitivo, possuidores de baixo capital cultural, com formação acadêmica insuficiente para assegurar o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. O autor interpreta como “precária” a situação dos professores-leitores, sujeitos de seu estudo, considerando-a decorrente de um processo de falsa democratização cultural, que promove uma exclusão tardia ou inclusão relativa desses docentes no universo da cultura legítima.

Este autor entende ainda que essa condição é reproduzida e transferida aos alunos, provenientes de camadas sociais subalternas, de forma a perpetuar, por meio da própria instituição escolar, as condições da desigualdade social e cultural. Considera ele que tal situação vincula-se a uma questão político-ideológica, que produz efeitos perversos de inculcação de incompetência no profissional professor, que é levado a assumir, como culpa ou falha pessoal sua, o insuficiente domínio obtido por ele das formas prestigiadas dos bens culturais. Sob esta perspectiva, o professor é visto como um cidadão que tem contato exíguo com as obras de prestígio, sabendo de sua existência apenas para se certificar de que não pode delas apropriar-se, em um processo que pode ser entendido como uma forma cruel de se tornar consciente da própria exclusão (Batista, 1998:57).

Assim, para o autor, a situação do professor leitor faz parte de um processo de exclusão social, uma vez que a desigualdade na distribuição da leitura, quer pela restrição econômica de acesso aos livros, quer pelas condições insatisfatórias de aquisição da escrita, funciona como barreira para vetar a inserção das classes sociais subalternas. Considera que as estruturas do sistema sócio-político dominante acabam

garantindo a continuidade ou a permanência deste processo de exclusão, pois, de acordo com a sociologia das práticas culturais, as distâncias relativas entre os grupos sociais desiguais tendem a se manter (Bourdieu, 1997, Batista, op. cit.). Guedes Pinto (op.cit.), pesquisando as leituras de professoras alfabetizadoras, contrapõe-se à posição sustentada por Brito (op.cit.) e Batista, (op.cit.) porque a pesquisadora não aceita a hierarquização valorativa entre as diferentes práticas letradas e considera que os professores são avaliados preconceituosamente em função dos padrões acadêmicos, equivalentes aos da classe dominante.

Em uma proposta de pesquisa crítica fortalecedora, Kleiman (2001), considera (cf. De Certeau, 1994, 1995) que os grupos ditos subalternos desenvolvem táticas e estratégias para usufruir dos bens culturais de acordo com seus objetivos específicos e propõe inserir a questão das leituras do professor na perspectiva dos estudos de letramento, que possibilitam examinar as práticas situadas – no caso do professor, no seu local de trabalho, procurando garantir legitimidade a suas práticas sócio-culturais.

Dentro desta linha de pesquisa, Guedes Pinto (op. cit.), fundamentada na teoria da História Cultural (De Certeau, op. cit.), analisa as práticas de leitura de dez professoras alfabetizadoras da cidade de Campinas e conclui que as professoras são vozes silenciadas que, apesar de praticarem múltiplas leituras, não se consideram leitoras legítimas por não corresponderem ao perfil de leitoras instituído pelo padrão sócio-cultural hegemônico. Assim, o professor aparece representado como um leitor-não-legitimado e essa perspectiva permite questionar os padrões dominantes, que promovem o fenômeno da exclusão cultural e a inculcação de incompetência na categoria do magistério.

O fator extremamente positivo desse enfoque é a contestação à hierarquia de legitimidade que se estabeleceu entre as práticas de leitura, bem como a proposta de

valorização dessas práticas dentro do contexto sócio-cultural e profissional do professor. Assumir tal postura, porém, não implica nos abstermos de reconhecer que a valorização do trabalho do professor passa por sua desejável inserção nas esferas da cultura escrita de prestígio, valorizada socialmente.

2.2. Identidade

2.2.1. Conceito de identidade: os caminhos teóricos percorridos neste trabalho

A leitura dos autores que se dedicaram a estudar esta questão me levou a elaborar um conceito de identidade(s) dentro de uma perspectiva bastante ampla e abstrata, inserido em reflexões teóricas que se mostraram imprescindíveis para a elaboração do construto identidade do professor.

A identidade despontou como uma questão teórica a interligar os debates intelectuais desde o final do século XX, merecendo a atenção de filósofos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, psicólogos e de outros estudiosos das Ciências Humanas em geral.

Dentre estes, Hall (1997) destaca-se como um dos teóricos mais influentes da atualidade, especialmente por trazer a noção de ruptura e mobilidade ao sujeito, conferindo uma visão não-essencialista à identidade. Também Garcia Canclini (1995) refere-se ao caráter múltiplo e heterogêneo da identidade cultural como um fenômeno exacerbado de ruptura, decentramento e hibridismo diante das profundas transformações que afetam o panorama sócio-histórico dos tempos da alta modernidade.

Para estes autores, a crescente complexificação do mundo globalizado e da sociedade pós-moderna provoca incessantes rupturas, fragmentação, descontinuidades e conjugações híbridas da vida sócio-cultural que, por sua vez, produzem uma variedade de “posições de sujeito” ou de identidades, muitas vezes dissonantes e contraditórias. Como os elementos históricos sociais não são coesos e unificados, apenas articulam-se sob determinadas circunstâncias, a estrutura da identidade permanece aberta.

Contudo, deve-se ressaltar que trabalhos bem anteriores atuaram significativamente para o desenvolvimento do conceito de identidade, como o dos sociólogos Berger & Luckmann (1985) que, ao refletirem sobre a realidade social e a produção de conhecimentos do senso comum, contribuíram para o campo da Psicologia Social, apresentando a identidade como uma construção social.

Dentro da perspectiva destes autores, a realidade social passa por um processo simbólico de objetivação, é internalizada subjetivamente pelos indivíduos e moldada por meio das interações da vida social, em um fluxo constante desenvolvido durante toda a vida humana. Trata-se de um processo de socialização, em que os *outros significativos* (pessoas com as quais os indivíduos se identificam) ocupam uma posição privilegiada e os demais fazem uma espécie de coro. É um processo dialético, em que o indivíduo externaliza seu próprio ser dentro do mundo social e o internaliza como uma realidade objetiva. A subjetividade do outro, objetivada, torna-se significativa e também é internalizada, assim como é internalizada a linguagem, que é, para os autores, o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento de socialização.

O filósofo Morin (1996), ao refletir sobre a noção de sujeito, considera a linguagem um instrumento de objetivação, através do qual o indivíduo toma

consciência de si mesmo; para ele o processo de auto-referência constitui um princípio de identidade, em que o eu refere-se a eu mesmo, operando-se a distinção entre o eu-mesmo e os outros eus. Por ocupar um lugar central (uma posição egocêntrica), o eu cria a idéia de permanência e a ilusão de uma identidade estável, apesar das transformações do tempo e outras circunstâncias sobre o corpo, o humor, as paixões e as múltiplas personalidades na vida do sujeito.

Penso que o conceito de identidade de Berger & Luckmann não é completamente estático, pois se compatibiliza com a idéia da existência de contínuas e múltiplas transformações, ao admitir que os processos de identificação se renovam constantemente ao longo da vida: “todos os homens, uma vez socializados, são potenciais traidores de si mesmos, devido à identificação com diferentes outros significativos e diferentes outros generalizados” (op.cit). Assim, a identidade não se reduz a uma entidade única, totalmente coerente e homogênea, mas multifacetada e plural, por consistir de uma construção social, de um processo complexo, heterogêneo, contínuo e inacabado, que se dá através do desenvolvimento de ações sócio-culturais, entre as quais se destacam as lingüístico-discursivas.

Stuart Hall (op.cit), no entanto, a partir de uma visão teórica pós-estruturalista, concebe as identidades como múltiplas e fragmentadas e critica as posições interativas e construtivistas, justamente por entender que elas pressupõem uma relativa estabilidade do sujeito em relação à estrutura social. Ele contesta a noção de socialização de Berger e Luckmann, por discordar da reciprocidade estabelecida entre realidade objetiva x subjetiva e mundo externo x interno, e por entender que aquilo que esses autores denominam assimetria entre a realidade objetiva e a subjetiva está muito longe de caracterizar os conflitos e a turbulência que tomam parte do processo de socialização experimentado pelos sujeitos da pós-modernidade.

No Brasil, desenvolvem-se muitos trabalhos sobre identidade dentro da linha do sóciointeracionismo simbólico, alguns dos quais foram divulgados em uma publicação organizada por Signorini, em 1998. Entre esses, Moita Lopes (1998, 2003) vem realizando estudos que focalizam as identidades sociais construídas no discurso em uma perspectiva socioconstrucionista, considerando seu caráter fragmentado, contraditório e em fluxo. Para esse autor, as identidades sociais devem ser entendidas como “um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (Moita Lopes, 2003: 28).

Assim, as reflexões mais recentes conferem ao conceito de identidade uma dimensão de mobilidade, fragmentação e heterogeneidade, que certamente estavam ausentes da concepção elaborada por Berger e Luckmann, e nos permitem entender que a identidade não apenas sofre alterações sucessivas sob diferentes condições sócio-espaciais e temporais (em face das identificações com diferentes outros significativos), como também é constituída simultaneamente por múltiplos e diferentes posicionamentos.

2.2.2. Identidade, posicionamento e poder social

Os antagonismos ou as contradições presentes nas múltiplas identidades também são explicados pelo sociólogo Jenkins (1996) como decorrência da heterogeneidade dos sujeitos em função das diversas posições em que os atores sociais são colocados na conjuntura complexa dos tempos pós-modernos. Esse autor focaliza a dimensão sócio-política e as questões de disputa simbólica por posições de poder que se acham envolvidas no processo de constituição da identidade, entendendo-a como um processo dialético de definições internas (auto-definição) e externas, um

jogo entre a imagem de si mesmo e a imagem pública, no qual os sujeitos devem adotar um ponto de vista, o que envolve um posicionamento em termos de poder político e social.

A própria ordem institucional funciona como uma rede de identidades e de modelos de práticas que designam posições para os indivíduos, produzindo-se um quadro de semelhanças e diferenças: Jenkins (op.cit.) exemplifica com a profissão do professor universitário, que se diferencia de um porteiro da universidade e se assemelha a um professor de outra faculdade. Os dados da minha pesquisa permitem investigar a relação que os sujeitos professores estabelecem com a escola pública, seu local de trabalho, o lugar ou posição identitária que essa instituição designa para eles e o processo dialético que se estabelece na definição ou negociação dessas identidades.

Holland et alii (1998), antropólogos norte-americanos alinhados com princípios do chamado construtivismo social crítico, contemplam a questão das relações entre poder e identidades sociais nos estudos que desenvolveram, denominando-os como teoria da “prática social do eu”. Esses autores também consideram que o “eu” e o conjunto de ações organizadas se formam e re-formam ao longo das vidas pessoais e coletivas e vêem a identidade como um modo de nomear as densas interconexões entre os caminhos íntimos e públicos da prática social. Ampliando e aprofundando a noção de posição identitária apresentada por Jenkins (op.cit.), Holland et alii (op.cit.) elaboram o construto identidades posicionais (positional identities, op.cit.132) para caracterizar as relações de poder e privilégio ligados às estruturas sociais em que os atores sociais estão imersos ao constituírem e re-constituírem suas identidades.

Os referidos autores consideram que certas práticas e/ou experiências sócio-culturais, por refletirem diferentes capitais simbólicos, são mais valorizadas em

relação a outras em determinados contextos vividos. Por haver desigualdade na distribuição desses capitais, os sujeitos não têm acesso igualitário às práticas que conferem determinadas posições de poder e, como diferentes práticas conferem posições superiores ou inferiores de poder a seus usuários, desenvolvem-se diferentes identidades posicionais (op. cit.:136). Isso é ilustrado pelos sujeitos-professores dessa pesquisa que, ao se afirmarem como leitores legítimos, buscam construir para si posições de poder dentro da comunidade em que se inserem.

Partindo da noção de identidades posicionais, Holland et alii apresentam, fundamentados em Bakhtin, a noção de **posição autor**, entendida como um espaço de autoria, tratando-se de orquestrar as múltiplas vozes sociais para encontrar a própria voz. César (2002), desenvolvendo uma pesquisa etnográfica sobre os índios Pataxó, entende a autoria como uma capacidade de articulação discursiva que é eminentemente política e capaz de produzir deslocamentos dos sujeitos de posições subalternas para posições de autonomia. Segundo César (op.cit.:80) “o sujeito-autor (ouvinte/falante/escritor/leitor) para se constituir sustenta-se no “sujeito político” que, por sua vez, constitui-se coletivamente na própria práxis, no sujeito que afirma sua diferença numa prática inteligente”.

Assim, a noção de posição-autor se aproxima, dentro de uma rede semântica, à noção de **agência** social, relacionada à condição de um sujeito ativo que atua no sentido de causar transformação em uma dimensão social ou coletiva (Archer, 2000). A autonomia, a capacidade de resistência a modelos estereotipados e o poder de produzir deslocamento de posições dadas são características do **sujeito-agente**. Fairclough (1992:61) também entende que os sujeitos, ao se constituírem no discurso, não estão passivamente posicionados; ao contrário,] eles são capazes de atuar como agentes.

Assim, sob o enfoque teórico adotado torna-se possível estabelecer uma simetria entre o conceito de autoria e o de agência social, uma vez que se reconhece que as práticas discursivas estão inseridas em e dialeticamente associadas a práticas sociais (Fairclough, 1992, 2003). Os sujeitos atuam como agentes sociais que podem aderir ou resistir às identidades posicionais que lhes são conferidas em face da conjuntura sócio-histórica, econômica, política e cultural e lutar para criar novas posições e novas identidades (Holland et al., op. cit.)

Com relação às identidades posicionais assumidas pelos sujeitos-professores dessa pesquisa, torna-se claro que eles rejeitam o estigma ⁹de desvalorização que lhes é imposto por seu próprio meio social: isso se revela nos enunciados que produzem para evidenciar os recursos do capital cultural adquirido em experiências de leitura, as quais, investidas de prestígio social, parecem atuar como instrumentos para seu deslocamento de uma posição subalterna para uma nova posição identitária, de autoria e como sujeito-agente.

2.2.3. Identidade e subjetividade: rejeição à posição cultural determinista

Jenkins (op.cit.) rejeita qualquer dicotomia entre identidade individual e social e defende um modelo em que ambas estão inter-relacionadas. Também para Holland et al (op.cit), a identidade combina o mundo íntimo e pessoal com o espaço coletivo das formas culturais e relações sociais (Holland et al., 1998: 5).

A própria subjetividade, se tomarmos o conceito de sujeito dialógico bakhtiniano, é sempre uma construção social e não existem sujeitos autônomos em sentido restrito,

⁹ Conforme Goffman (1963:11), o termo estigma foi criado pelos gregos para se referir aos sinais corporais com os quais se construíam evidências de algo extraordinário sobre o status moral de quem os apresentava. Estes sinais (estigmas) eram feitos com cortes ou fogo no corpo para advertir que o portador era um escravo, criminoso ou traidor - uma pessoa ritualmente marcada ou poluída, que devia ser evitada, principalmente em lugares públicos.

uma vez que somos todos constituídos nas interações com o outro. Lahire (op. cit.) explica que os aspectos subjetivos da ação humana, que ele chama de “complexidades individuais”, “dissonâncias” ou “singularidades”, até as diferenças mais finas, também são socialmente engendradas (Folha de São Paulo, Caderno Mais, 07/03/2004); esse autor entende que os sujeitos/atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles, atravessando permanentemente muitos contextos sociais: universos, instituições, grupos, situações (2002:198).

Lahire constrói o conceito de multideterminismo social, que pressupõe a não-univocidade e não-passividade dos atores sociais, atribuindo-lhes uma certa determinação e um certo empenho “pessoal” (2002.: 199), admitindo, portanto, uma ideia de liberdade de ação para os sujeitos, apesar de restrições básicas impostas por determinadas situações sócio-históricas.

A teoria Bakhtiniana, a partir de concepções como dialogia e constituição discursiva da inter-subjetividade (Bakhtin, 1995), também já previa espaço para a criatividade e para o trabalho construtivo dos sujeitos, que se constituem discursivamente a partir da apropriação de palavras alheias, porém exercem suas próprias formas de ação discursiva, ou seja, atuam de modo responsivo: *“aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores.”* (Bakhtin, op.cit.:147). Assim, esta teoria prevê condições para o sujeito posicionar-se como um agente, que desenvolve suas práticas sócio-discursivas de ação sobre o mundo, obviamente dentro de um jogo dialético de adesão e resistência, sob a restrição das forças históricas, sociais e culturais.

Desse modo, penso que tratar a questão da identidade profissional dos professores envolve considerações sobre as dimensões sociais, culturais e políticas de

identidade, tanto quanto sobre a sua dimensão pessoal, pois certas experiências particulares produzem modos de agir, de sentir e de pensar que atuam sobre a vida dos sujeitos. Nesse sentido, conforme pude observar através de minha pesquisa, as leituras realizadas em alguma fase da vida pessoal dos sujeitos-professores (infância, adolescência, momento crítico, experiências de trabalho) fazem parte de sua constituição identitária e, uma vez constituídas em experiências significativas, adquirem relevância a ponto de interferir na construção de suas práticas profissionais.

Exemplifico com dois segmentos da fala dos sujeitos nas entrevistas: o primeiro deles refere-se ao depoimento de Jorge, professor de Física, relatando uma experiência de leitura de sua infância que se tornou significativa em sua própria prática pedagógica e o segundo, referente à relevância das leituras de Sílvio, ao iniciar sua carreira no magistério:

“Então me lembra uma historinha que eu li com dez anos Nas Terras do Rei Café ...literatura infantil... mas havia lá uma informação sobre o tesouro...que estava cinco passos para norte do pé da figueira isso é grandeza vetorial da física eu utilizo isso pra contar pros alunos...eu acho interessante o aluno saber que o professor teve infância e que ele leu Nas Terras do Rei Café e estar associando essas coisas...”(Jorge)

“Trabalhei no xxx (nome do estabelecimento) de São Carlos, de Araraquara, de Campinas...ã...viajava bastante eu tinha uma remuneração melhor pelo meu trabalho (...) talvez por isso também fui sempre estudando gostando de ler nós tínhamos um grupo muito grande de professores de excelente qualidade (...) inclusive acabei fazendo parte de um grupo de professores que produziu uma coletânea de

livros para o ensino supletivo que hoje deve estar na 15ª edição (...) nós fazíamos reuniões constantes de caráter pedagógico pra estudar ...matéria, aluno, procedimento, disciplina, troca de opiniões, informações, estudar textos de vários tipos... de Psicologia e de avaliação...” (Silvio)

2.2.4. A identidade construída no discurso

Para Fairclough, o discurso é “uma prática, não apenas de representação, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. (Fairclough, 1992: 91). Essa relação do discurso com o mundo social é sempre dialética, porque os discursos não apenas refletem as mudanças como também as produzem, na medida em que as próprias identidades são constituídas no discurso; através de suas interações verbais os sujeitos constroem posições para si, reproduzem-nas e/ou as transformam continuamente.

Se as identidades posicionais, conforme conceito de Holland et alii (op.cit.), são constituídas no curso da ação social mediante experiências com diferentes práticas sócio-culturais, o conceito de posicionamento de Davies e Harré (1990) se refere especialmente às identidades construídas no discurso, com as quais estarei trabalhando ao analisar as falas dos sujeitos pesquisados. Opondo-se à teoria dos papéis sociais, da Psicologia Social, Davies e Harré (op.cit.), dentro de uma perspectiva socioconstrucionista, propõem o conceito de posicionamento (positioning) para tratar das identidades produzidas no discurso. Os autores entendem as subjetividades como uma construção discursiva, que pode ser visualizada especialmente em narrativas, nas quais os sujeitos “mudam de um para outro modo de pensar sobre si mesmos, à medida que o discurso muda e suas posições são assumidas dentro das diversas linhas

da história narrada”¹⁰(op.cit.:58). Essa visão é compatível com o tratamento que Morin (op.cit.) dá ao processo de subjetivação e objetivação do eu-eu mesmo, já mencionado na seção 2.2.1

Para Davies e Harré (op. cit.), as subjetividades geradas no processo de posicionamento discursivo, contraditórias em função do complexo imbricamento de diferentes posições disponíveis nos discursos (com os significados culturais, políticos e sociais a elas associados), podem experimentar escolhas e modos de atuar como agentes sociais, diferentemente da noção tradicional de sujeitos que incorporam papéis sociais ritualísticos.

Do corpus de minha pesquisa, o material selecionado para análise consta de textos orais: conversas dos professores entre seus pares em reuniões, com alunos em sala de aula, com a pesquisadora falando sobre tópicos como profissão e leitura e narrando suas experiências de vida. Assim, parte da fundamentação teórica que utilizo é tomada de estudiosos contemporâneos como Davies e Harré (op.cit.), Bruner (2002), Mishler (1999), Schiffrin (1996), que evidenciam a relevância das análises de narrativas para o estudo da constituição de identidades no discurso, observando como os sujeitos se apropriam de e reproduzem, ou resistem a e transformam as definições das identidades estabelecidas culturalmente.

Entendo que a construção das narrativas possibilita aos sujeitos traçarem fios estabilizadores de suas identidades. Schiffrin (op.cit.) compara o ato de narrar uma história à criação de um auto-retrato: “uma lente lingüística através da qual se descobre as imagens (de certo modo idealizadas) que as pessoas têm de si mesmas quando situadas em uma estrutura social. A verbalização e a estrutura textual de uma

¹⁰ “They shift from one to another way of thinking about themselves as the discourse shifts and as their positions within varying story lines are taken up.”(a tradução é minha, bem como em todos os demais textos doravante).

história se combinam com seu conteúdo e com seu contexto local e global de produção para formar uma imagem do sujeito”¹¹(op.cit.:199).

Dentro de sua teoria social do discurso (ou Análise Crítica do Discurso), Fairclough (1992) propõe a análise de textos, definidos como formas lingüísticas orais ou escritas de realização dos discursos, com objetivo de estudar o processo de transformações sociais (por exemplo, análise crítica de interações médico-paciente), bem como o próprio processo de constituição das identidades sociais ou, de acordo com sua própria terminologia, a *texturização de identidades no discurso* (exemplificada em seu trabalho de análise do discurso político do primeiro ministro britânico Tony Blair, 2000).

Fundamento-me também nesse autor para proceder à análise de processos enunciativos que permitem visualizar a construção de subjetividades/identidades em textos das entrevistas e das interações em sala de aula e sala dos professores, nos quais os sujeitos adotam posicionamentos discursivos muitas vezes conflitantes, ao transitar por regiões do interdiscurso.

2.3. A relação leitura & identidade

O francês De Singly (1993), ao discutir o uso da literatura na escola, aborda a relação entre leitura e identidade, associando a leitura de livros à constituição de sujeitos em suas dimensões pessoal e social. Para este autor, na esfera pública e profissional, os sujeitos usam a leitura como forma de acumular capital cultural, se preparando para a disputa do mercado de trabalho. Reconhece que o capital escolar, em parte incorporado, e em parte desligado de laços familiares, constitui a riqueza que

¹¹ “a linguistic lens through which to discover people’s own (somewhat idealized) views of themselves as situated in a social structure. The verbalization and textual structure of a story combines with its content, and with its local and global contexts of production, to provide a view of self”

legítima a desigualdade social, pois faz com que uns sejam vistos como mais competentes que outros. Já na esfera privada, centralizam-se os valores emocionais, o sujeito se constitui a partir de um “outro significativo” (Berger e Luckmann, 1985), buscando na leitura uma forma de relação mais autêntica, voltada para seu próprio eu.

Este autor desenvolve estudos sociológicos em que investiga o individualismo contemporâneo, sua relação com educação, cultura literária e aquisição de capital cultural, utilizando dados vinculados ao departamento de educação sobre jovens leitores na França atual. Para ele, a identidade pessoal¹² não é unidimensional, mas dual, podendo, assim, ser representada por dois círculos: o externo, superficial, composto pelo capital adquirido pelo indivíduo e o interno, mais profundo, expressivo da pessoa. Esta dualidade se revela pelo fato de o sujeito recusar-se a se encerrar em papéis pré-estabelecidos e ansiar por manifestar sua singularidade de modo autêntico.

De Singly entende que o lugar e o sentido da leitura tornam-se mais compreensíveis quando relacionados a este modelo de identidade e propõe duas funções para a leitura que refletem a dualidade da estrutura da identidade pessoal.

1º) formação de valor escolar/profissional: leitura obrigatória, com interferência externa, dos pais ou professores com função de acúmulo de capital cultural.

2º) construção/revelação do “eu” interior, sob a magia do imaginário: leitura livre ou de prazer. Segundo pesquisas na França, as meninas em idade escolar lêem textos do tipo autobiográfico, de heroínas com quem se identificam, tais como: “Eu, Christiane F.”, “Nunca sem minha filha”, etc. No Brasil, várias pesquisas abordam as leituras femininas clandestinas, em que se percebe uma associadas dessas leituras com a

¹² O conceito de identidade do autor é questionável e insatisfatório do ponto de vista das teorias de identidade, pois ele trabalha com uma noção fixa e dicotômica de identidade pessoal, sem considerar que o aspecto íntimo, interior é também, ele próprio, constituído pela e na interação social. Considero, no entanto, válido tal estudo na medida em que apresenta dados relevantes que relacionam a constituição de identidade(s) e as experiências de leitura.

construção da subjetividade através do imaginário, do sonho amoroso (Lajolo & Zilberman, 1996, Morais, 1998).

Portanto, suas reflexões estabelecem uma correspondência entre os tipos de leitura e as esferas de uma identidade contemporânea. Embora nem todos os jovens em seu estudo recorram à leitura para a descoberta do seu “eu” profundo, visto que há outros suportes existentes para tanto, ele considera inegável que para a formação escolar ou de capital cultural não há como acumular recursos culturais sem passar pela mediação do livro e da escrita.

Sua pesquisa mostra que, na França, o valor da leitura como investimento ou capital cultural, cuja função utilitária é a aquisição dos conhecimentos e saberes da classe dominante, instrumento de ascensão social, é reconhecido por estudantes das camadas populares, aqueles que não são herdeiros de pais leitores. Os dados apresentados pelo autor mostram exemplo de jovens em cuja identidade pessoal a leitura como capital cultural representa um papel importante, funcionando também em uma dimensão pessoal de auto-conhecimento e constituição do eu: *“(a leitura) te permite analisar-se, encontrar-se um pouco consigo mesmo, você coloca questões para si mesmo e aprende um bocado” (op.cit.:138).*

Os sujeitos de minha pesquisa também experimentam esta função da leitura, de busca íntima e auto-conhecimento, bem como reconhecem, de modo implícito ou explícito, o seu valor instrumental para aquisição de capital cultural, inclusive como forma de superar o estigma de desvalorização social pelo qual que passa o professor na sociedade brasileira. Suas leituras funcionam como autênticas atividades de interação com os textos escritos, atuando como experiências constituidoras de identidades. Quer rejeitando, em um primeiro momento, as leituras escolares obrigatórias, como no caso de Jorge, quer acatando-as desde o início, no caso de

Flávio, Sílvio e Zélia, os sujeitos-professores delas se apropriam, incorporando-as, em uma forma de interação com um *outro significativo*, de modo a reconstituir suas identidades, deslocando-se, assim, para uma posição de maior poder social, ao marcar seu pertencimento a uma comunidade de leitores legítimos.

Entretanto, não considero como dual (dimensão externa x interna, profunda x superficial, social x pessoal, cf. De Singly, op.cit.) este modo de constituição da identidade, por entender que a dimensão íntima do sujeito se constitui, também na leitura, sempre a partir do diálogo com um vasto repertório de valores, emoções, idéias e conhecimentos que são, antes de tudo, formas sociais e culturais.

Foucambert afirma que os leitores são sujeitos que buscam respostas a suas indagações e tecem reflexões através da escrita, integrando “parte das novas informações **ao que já se é**” (Foucambert, 1994: 05). Deste modo, embora não contemple em seus trabalhos a questão da identidade do leitor, este autor remete implicitamente à idéia da leitura como uma prática constitutiva dos sujeitos, que interfere definitivamente na (re)constituição de suas identidades, por ser uma forma de interação produtora de novos conhecimentos, idéias e valores, possibilitando inclusive uma reorganização das relações sociais de poder.

A leitura como forma de apropriação de palavras alheias e enquanto experiência discursiva (Fairclough, 1989, 1992) interage e transforma o mundo sócio-cultural do sujeito-leitor. As práticas de leitura atuam, portanto e, sobretudo, como formas responsivas de interlocução com o outro de modo que o sujeito-leitor, ao incorporar os valores, idéias e sentidos que circulam nos discursos, os reproduz, e também os transforma em um processo constitutivo de sua própria subjetividade/identidade.

Também Lahire (2002) aponta uma relação constitutiva entre as experiências de leitura dos sujeitos e a reelaboração de modos de pensar e agir dentro do mundo social. Para ele, as situações de leitura são experiências sociais que entram nos quadros de uma teoria da ação, especialmente no caso dos textos narrativos literários, que “forneceriam a todos os leitores situações, papéis, e possíveis encadeamentos de ação, cuja leitura lhes permitiria elaborar e re-elaborar os esquemas de experiências e suas próprias identidades”.(op.cit: 95). Para o autor, a situação de leitura dos textos literários deve ser entendida como um quadro social singular, um contexto particular de desencadeamento de uma parte dos esquemas de ação do leitor (op.cit: 96-98).

O relato dos professores sujeitos dessa pesquisa permite perceber que, através de suas leituras, novas experiências e novas relações são construídas e redimensionadas com o mundo real. Assim, a poesia recitada nos jograis da escola é incorporada à vida de Zélia, os romances da literatura latino-americana e de ficção científica fazem parte do mundo juvenil de Marta, a literatura social engajada dialoga com o mundo de Sílvio, as obras de teosofia respondem às inquietações existenciais de Flávio.

No caso de Jorge, além da influência da leitura da história da ciência em sua concepção de ensino de Física, vemos que se estabelece um diálogo íntimo entre sua vivência do mundo rural e a literatura regionalista ou vinculada à temática da terra, inclusive com a criação de um modo particular de ler, conforme se pode observar em seu comentário sobre a leitura da obra de Euclides da Cunha: *“eu cheguei a ler ‘Os Sertões’ inteiro, eu gosto, pra mim aquilo não é difícil, leio tranquilo, sem pegar o dicionário...eu entendo tudo tranquilo (+) por causa da origem rural...o que o Euclides traz lá é a linguagem do caboclo escrita de forma correta, culta”*.

Esse sujeito estabelece relação íntima com os textos lidos, chegando a apropriar-se de itens lexicais e enunciados das obras lidas, incorporando-os a seu repertório semântico-lexical e a seu estilo discursivo, em um processo constitutivo de sua subjetividade, conforme pode ser observado nesse segmento de sua conversa com a pesquisadora:

Jorge: *...a minha mãe até chegou a dar uma tresmalhada assim pra ver se:*

Pesquisadora: *Tresmalhada...o que é isso?*

Jorge: *Isso ai é do do Euclides da Cunha ...((citando)) "...se uma ponta de gado ao longe se tresmalha se confunde'' ((ri)) e a mãe fez isso com a gente+ geralmente falo tresmalhada isso ai é+ um pouco de plágio...[peguei] do Euclides da Cunha.*

Finalmente, entendo que as leituras atuam de modo especial na constituição da identidade social dos profissionais que exercem atividades estreitamente relacionadas à escrita, como no caso da professora M., na construção de suas práticas pedagógicas.

"Como que eu dou aula? Bom, então, eu dou o conteú:do, explico, né, eu pesquiso, seleciono, doso o material e passo pra eles.. {a leitura} me dá condição de escolha por exemplo o livro didático fica muito em cima daquele conteúdo (...) então eu faço uma coletânea assim ... de textos-extra, sabe, textos relacionados ao conteúdo (...) tem um texto que fala sobre a mineração do carvão, tem um texto que fala sobre chuva ácida (...) eu faço uma pesquisa pra: preparar minha aula, aã... além disso os alunos perguntam eles gostam muito de saber sobre...coisas fora do programa ai eles sempre perguntam. (...) pra estar bem informado, né, pra dar uma boa aula, tem que ler, que eu acho que ai se o professor não tiver lendo pra ficar informado e o livro

não traz, não vai além daquilo, se o aluno não conseguiu saber, como é que ele vai responder se a resposta não está dentro daquele livro didático e o professor que só segue aquilo fica sem resposta...” (M.)

Assim, os dados que submeto à análise dizem respeito justamente às leituras dos cinco sujeitos-professores tomadas como experiências que podem nos revelar um pouco da relação constitutiva de suas identidades e da construção de uma posição-autor ¹³(assumindo uma voz própria na prática discursiva) e como sujeito-agente (assumindo relativa autonomia nas ações sociais), que implicam no deslocamento para posições empoderadas em seu contexto sócio- profissional.

2.4. A identidade do professor

2.4.1. Professor: um profissional em vias de proletarização?

Descrevendo/analizando a situação de trabalho docente observada na escola cenário da pesquisa, bem como os dados obtidos em minhas experiências em outras escolas, configura-se um quadro muito próximo do que alguns estudiosos denominam de proletarização do trabalho docente, ao discorrer sobre a temática da identidade desse profissional.

Os teóricos neo-marxistas Smyth et al. (2000) relacionam o processo de proletarização do trabalho docente com os efeitos do fenômeno denominado globalização. Ao focalizar esse trabalho dentro da conjuntura do mundo globalizado, sob o advento de fenômenos econômicos como a mercantilização das esferas do

¹³ Conforme conceitos apresentados na seção 2.2.2

conhecimento e a expansão exacerbada da produtividade e do consumo, eles entendem que ocorre uma redefinição, em que os professores são transferidos de uma dimensão de profissionais educados ou intelectuais para uma posição de técnicos ou práticos competentes (op.cit.: 2000:171). De acordo com essa perspectiva, o trabalho docente passa por um processo de proletarização, inserido em uma economia capitalista pós-moderna que teve seu paradigma alterado pelo impacto da globalização.

Filiados a teorias críticas do trabalho, autores como Apple (1989), Smyth et al. (op.cit.), consideram como características básicas da proletarização: a exclusão dos trabalhadores do processo de produção; um grau crescente de perda do controle e das decisões sobre capital; uma progressiva desqualificação e dependência de decisões tomadas por especialistas e administradores; relações de trabalho atravessadas por conflito e enfrentamento como formas de resistência.

Nóvoa (1992: 24), focalizando a questão da formação de professores em Portugal, considera sua situação de trabalho como muito próxima da proletarização, e também aponta, no contexto observado, a presença de algumas características desse processo, tais como: uma separação entre a concepção e a execução do trabalho docente, que causa seu afastamento do processo de produção, e a intensificação das tarefas, com uma conseqüente sobrecarga de trabalho para os professores.

No contexto educacional brasileiro, características desse processo de proletarização do magistério também têm sido apontadas, principalmente sua progressiva desqualificação e perda de capital cultural (Batista, op.cit., Silva, op.cit., Brito, op. cit.) e sua perda de autonomia profissional (Geraldi, 1993, 1996; Soares, op.cit.). Na escola pesquisada, foi possível observar essas características, bem como a existência de relações sociais no trabalho marcadas por conflito e enfrentamento entre alunos, professores, coordenadores e diretores (Almeida, 2003).

No caso específico da educação pública do estado de São Paulo, algumas características de proletarização do trabalho do professor tornaram-se visíveis a partir do processo da expansão e democratização do ensino, na década de 70, quando se passou de um sistema de ensino elitista e excludente para um ensino relativamente democrático¹⁴ e, ainda assim, excludente (no sentido de exclusão tardia, terminologia de Bourdieu (op. cit.), pois a eterna falta de recursos financeiros aplicados à educação gera a precarização das condições de funcionamento das escolas, uma crescente dificuldade no acesso dos educandos e educadores aos bens culturais de prestígio, carência de investimentos na formação de professores, comprometendo, assim, a produção de um trabalho docente de qualidade.

A mercantilização da educação, fenômeno do capitalismo globalizado, também concorre para acentuar o processo de proletarização do trabalho do professor brasileiro. Se, por um lado, a doutrina neoliberal prega a importância da educação como meio de inserção e/ou permanência do país dentro dos padrões de qualidade impostos pelos competitivos mercados da economia globalizada, por outro, prescrevem uma ordem de contenção dos gastos na área social. Com o Estado incapaz de, ou desinteressado em, financiar e administrar a educação, ocorre um rápido crescimento da rede privada e a “clientela” escolar passa a “comprar” os serviços, a força de trabalho do professor, que terá sua remuneração atrelada aos lucros da empresa educacional. Nessa conjuntura, para ser bem sucedido profissionalmente, o professor tem que se moldar ao modelo de técnico competente para atender aos interesses do mercado educacional e, portanto, não usufrui de autonomia na construção de suas práticas pedagógicas.

¹⁴Propicia acesso à maioria relativa da população, pois o sistema econômico produz grande desigualdade havendo crianças e jovens que deixam de frequentar a escola para trabalhar.

Desse modo, pode-se considerar que o trabalho do professor, assim como o da maioria dos trabalhadores assalariados, tende a sofrer um processo de proletarização, diante das poderosas forças político-econômicas do capitalismo pós-moderno, alinhadas à ordem mundial global de cortes de gastos sociais, que promovem a desqualificação do trabalho docente e a redução de sua autonomia e desenvolvimento profissional.

Enguita (op.cit.) também tem focalizado o fenômeno da proletarização, ao refletir sobre as profissões liberais e a docência. Este autor apresenta como características que definem uma profissão a competência, a vocação, a licença para seu exercício, a autonomia e a auto-regulação e define o proletário como um trabalhador que perdeu, ou nunca possuiu, o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. Considerando que a sociedade não está dividida simplesmente entre essas posições extremas, ele entende que a categoria docente partilha características, tanto das formas de profissionalização quanto das de proletarização, e que, neste sentido, o magistério se situa dentro da categorização sociológica de semi-profissão.

Segundo o autor, para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, o controle da administração pública (hierarquia das funções da escola, a especificação de número de disciplinas, carga horária, normas de avaliação) e os baixos salários. Já a favor de sua profissionalização, contam a natureza específica do seu trabalho docente, não facilmente padronizável, a igualdade de formação com as profissões liberais¹⁵, a manutenção ainda que parcial do controle sobre seu processo

¹⁵ Com a autorização do Ministério da Educação e Cultura, a rede privada de ensino superior, diferentemente da pública, mantém diversos cursos de duração reduzida (3 anos ou seis semestres) que habilitam professores de disciplinas específicas para atuarem no ensino fundamental e médio, o que estabelece uma desigualdade ou diferença dos cursos de licenciatura e da profissão professor em

de trabalho e o fato de exercerem tarefas de alta qualificação em comparação com outros assalariados.

De acordo com as considerações de Enguita (1991), nenhuma categoria profissional aceita de bom grado passar pela proletarização, conforme o exemplificam a luta dos artesãos no passado e a mobilização mais recente dos pilotos e dos jornalistas; nesse sentido “a reivindicação do reconhecimento de seu profissionalismo por parte dos docentes deve ser entendida (...) como uma expressão sintética de sua resistência à proletarização” (op.cit.:51). No caso dos sujeitos pesquisados, observo que o seu posicionamento como leitores legítimos funciona como uma estratégia de resistência a posições de subalternidade instauradas pelo processo de proletarização.

2.4.2. Considerações sobre o trabalho docente no contexto pesquisado

O perfil dos professores de ensino público fundamental e médio do estado de São Paulo vem se transformando bastante nos últimos trinta anos, em decorrência das transformações sofridas pela escola pública brasileira após o processo de democratização. Após o advento da lei 5692/71, que implantou a obrigatoriedade dos oito anos de escolaridade e promoveu a integração das quatro séries iniciais com as quatro últimas do ensino fundamental, houve a demanda do aumento no número de escolas para atender ao ingresso do contingente de alunos de camadas populares.

Os recursos materiais e financeiros, porém, não foram ampliados de forma suficiente para atender a essa demanda. (Soares, 1988). Com o aumento do número de escolas públicas de ensino fundamental, surgia uma necessidade urgente de qualificação/habilitação de professores e diretores, implementada principalmente pela

relação às outras profissões liberais. Essa diferença produz, como efeito, a desqualificação do trabalho docente, acentuando seu desprestígio em termos de representação social e contribuindo, certamente, para o processo de proletarização do magisterio.

rede privada de ensino superior, o qual havia passado por um processo desordenado de expansão a partir da reforma universitária de 1968, e disponibilizava cursos de Pedagogia em período noturno e/ou cursos rápidos de complementação pedagógica funcionando nos fins de semana.

A integração entre todas as oito séries do ensino fundamental veio juntar os professores do antigo primário (Prof.I) àqueles do antigo ginásial (Prof.III), que passaram a trabalhar no mesmo espaço físico, sem que houvesse, entretanto, uma legítima e real integração de seus interesses profissionais, pois os últimos previam, com a expansão numérica e a homogeneização das categorias profissionais, um efeito de rebaixamento salarial, ou em outras palavras, de proletarização. Essa previsão não se mostrou equivocada.

Aos professores do ciclo inicial (Prof.I) passou a ser oferecida alternativa de trabalho em jornada integral, conhecida como dupla jornada¹⁶ (trabalhar com duas classes, recebendo o dobro da remuneração) e, aqueles que portassem diplomas de curso superior/licenciatura tiveram seu padrão salarial inicial equiparado ao dos professores do segundo ciclo (Prof.III). Assim, foi estabelecido um plano de carreira que implantava a equiparação salarial entre todos os professores da rede pública de ensino fundamental e médio no Estado de São Paulo, com tendência ao nivelamento “por baixo”.

De fato, o grande aumento da rede de escolas, e o conseqüente aumento do número de professores, desacompanhado de um aumento equivalente das verbas e/ou recursos financeiros empregados em educação, causou um rebaixamento salarial, e conseqüente queda do poder econômico da categoria docente, desencadeando-se a

¹⁶ Durante o governo de Paulo Salim Maluf, em 09/11/1978, foi promulgada a lei complementar nº 201, que implementava a jornada integral de trabalho para os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do estado de SP a partir do ano seguinte, 1979.

precarização das condições de trabalho docente: aumento do número de aulas, aumento do número de alunos por sala, falta de material pedagógico, bibliotecas etc.

Minha experiência docente, a partir do final da década de 70, me tornou participante das ações sociais desenvolvidas na escola pública do estado de São Paulo a partir de então. Os anos 80 foram marcados por movimentos de greves, em que os professores lutavam por conter o decréscimo de seus salários, a acelerada decadência de suas condições de trabalho com o acréscimo do número de horas-aula trabalhadas mediante a duplicação/ampliação de jornadas (Os registros históricos estão organizados nos boletins da Associação dos Professores do Estado de São Paulo, APEOESP, sindicato da categoria).

A partir desse momento histórico, intensificou-se a criação das denominadas Associações de Pais e Mestres (APM) que, sob pretexto de implementar a inclusão da comunidade e sua participação democrática nas tarefas educacionais, destinavam-se, em termos práticos, a encarregar-se de gerar e gerenciar recursos para custear a manutenção das escolas, a contratação de funcionários etc. Dentro dessa nova ordem de funcionamento escolar, os professores passaram a ser convocados a participar de atividades de captação de recursos financeiros organizando rifas, bazares, gincanas, festas juninas ou eventos similares, colaborando com horas de trabalho durante suas folgas nos fins de semana.

Para suprir o déficit do corpo de funcionários da escola, devido à baixa remuneração oferecida para sua contratação, os professores se viram obrigados a assumir uma sobrecarga de tarefas burocráticas e organizacionais, o que os forçava a diminuir seu tempo de dedicação às atividades propriamente pedagógicas, prejudicando o investimento em seu desenvolvimento profissional.

Na segunda metade da década de 90, as políticas públicas implementadas vêm acentuar o quadro crítico em que estão inseridos o ensino público e a categoria docente, a saber:

i) extinção do projeto das escolas-padrão, em implantação para um determinado número de escolas, nas quais funcionavam reuniões pedagógicas diferenciadas, com maior tempo para discussão e reflexão dos professores, coordenação por área de disciplinas afins. A associação de professores solicitava que o sistema fosse implantado em toda a rede, porém a secretaria de educação do governo subsequente optou por extinguir o projeto.

ii) verbas escassas: a receita orçamentária do Estado é sempre utilizada como justificativa para a impossibilidade de valorização salarial da categoria docente;

iii) reorganização física da rede pública de ensino: realizada em 1997 pelo governo de Mário Covas, promoveu a diminuição dos períodos de funcionamento de muitas escolas, que passam a atender somente a alunos do 1º ciclo de ensino fundamental, reduzindo assim a jornada de trabalho de muitos professores;

iv) alteração do currículo: promoveu a redução do número de aulas de várias disciplinas (Física, Química e Educação Física passaram a ter apenas uma aula semanal) causando também redução de jornada e desemprego para alguns professores;

Atualmente, com o país apresentando baixa atividade econômica e pequena oferta de emprego para muitas categorias de trabalhadores, os professores também experimentam poder de mobilização sindical enfraquecido e auto-estima baixa. Paralelamente ao exercício do magistério, tornou-se comum que esses profissionais adotem estratégias compensatórias: duplo emprego / atividades complementares na economia informal.

Em tal contexto, grande parte das interações que se desenvolvem na escola (alunos/professores/coordenadores/diretores) são marcadas por conflitos, em um clima tenso, sob o peso crescente do processo de inculcação de incompetência resultante da desvalorização social que atinge tanto o aluno quanto o professor de escola pública. A sala de aula é o cenário onde ocorre o desencadeamento de muitos conflitos, pois funciona como um espaço discursivo de construção de posições identitárias e disputa pelo poder (cf. Almeida, 2003).

CAPÍTULO 3
OS PERFIS DOS SUJEITOS: SEU CONTEXTO FAMILIAR,
ESCOLAR E PROFISSIONAL

“Caminhante, é o teu rastro
o caminho, e nada mais:
caminhante, não há caminho
o caminho faz-se a andar.”

Antonio Machado, Provérbios y Cantares.

Penso ser relevante focalizar as histórias de vida dos professores-leitores de minha pesquisa, pois entendo que, a partir de experiências vividas e de processos de socialização, os sujeitos constituem e reconstituem suas identidades permanentemente. Alguns dos teóricos mencionados anteriormente, como Berger e Luckman, Lahire, Morin e Fairclough, sustentam, através de diferentes concepções, a relevância da dimensão subjetiva na constituição das identidades, levando-nos a considerar que, através de experiências que são singulares e, ao mesmo tempo, socialmente compartilhadas, as ações humanas se produzem e se renovam. Deste modo, a partir da análise das singularidades e dos pontos em comum na história dos sujeitos, espero poder verificar a importância da relação entre as leituras e a identidade dos professores.

No relato das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, focalizo suas experiências de letramento e escolarização, seu repertório de leituras, sua formação e as práticas profissionais, procurando observar a relação dinâmica entre estes fatores, inseridos em seu contexto sócio-histórico e cultural. Configura-se a composição de

perfis dos sujeitos professores com a inclusão de breve descrição das aulas observadas, de modo a colocar em evidência o aspecto qualitativo e reflexivo do trabalho por eles desenvolvido, que se distingue de uma mera reprodução de conteúdos programáticos ou de saberes institucionalizados.

Esses perfis foram compostos, portanto, a partir das entrevistas e de minha observação participante no meio escolar pesquisado, mas ampliaram-se, na verdade, devido a minha própria incursão nas trajetórias de vida dos sujeitos, em um meio cultural e comunitário de que fiz parte por diversos anos, que abrangeu o convívio sócio-profissional em suas casas, em minha própria casa, na escola e nos eventos particulares daquela comunidade.

3.1. FLÁVIO, professor de Biologia

“eu acho que cada um tem que partilhar aquilo que aprendeu, aquilo que sabe...”

Com trinta e três anos de idade, nascido em Jundiaí, São Paulo, Flávio é filho de imigrantes italianos que trabalhavam como operários em fábricas e possuíam escolaridade mínima (séries iniciais do ensino fundamental). Tem um irmão que cursou até o nível do ensino fundamental e uma irmã que é diretora de escola de ensino infantil. Em sua casa, o material de leitura era escasso; alguns livros ou revistas, ligados à escolarização dos filhos, eram adquiridos em ocasiões especiais. Entretanto, Flávio relatou ter recebido sempre o incentivo dos pais para continuar os estudos até o nível superior, certamente porque eles haviam incorporado valores sociais que correlacionam ascensão social com altos níveis de escolarização.

Em seu relato, recorda-se de ter vivido uma infância alegre e saudável, envolvido com brincadeiras de rua e afirma ter desenvolvido o gosto pela leitura a

partir do contato com as primeiras letras no espaço escolar. O processo de alfabetização constituiu, para ele, uma experiência particularmente agradável (*“Fiquei na maior alegria no início da alfabetização”*), com o entusiasmo de descobrir as mensagens de “outdoors” e de poder familiarizar-se com os demais suportes da escrita.

Como em sua casa os pais falavam uma variedade da língua italiana não-padrão, conseguindo mais tarde dominar uma variedade de Português não-padrão, F. menciona ter experimentado certos problemas para adquirir a variedade de prestígio, o Português-padrão. Ele atribui seu sucesso neste sentido ao interesse com que se dedicou às leituras de livros infantis, com os quais tomou contato a partir da intervenção das professoras no início da escolarização. Entre as leituras preferidas, ele menciona a obra de Monteiro Lobato e, durante a fase da adolescência, uma predileção por traduções das novelas de Agatha Christie. Ressalta, assim, ter se interessado por uma diversidade de leituras, de revistas em quadrinhos à ficção científica. Durante a etapa do ensino fundamental, tendo se tornado um consumidor voraz de literatura, recebe um prêmio como o leitor mais ativo da biblioteca escolar.

Estudando sempre em escolas públicas, Flávio realiza um percurso acadêmico equilibrado e bem sucedido, mantendo sempre bom desempenho em todas as áreas de estudo, especialmente em Ciências, sua disciplina favorita, em que se concentram suas preferências nas leituras, desde as etapas iniciais da escolarização: *“Sempre preferi as leituras relativas a assuntos científicos, embora tenha lido também aquele repertório clássico de literatura escolar e a lista dos livros indicados pro vestibular sem problemas”*. Essa preferência pela área de Biologia é acompanhada por seu interesse pelo magistério, por seu manifesto prazer de ensinar, concebendo o ensino como partilha do conhecimento: *“Eu sempre quis sempre pensei em ser professor,*

desde...desde a adolescência...(..)Gosto de ensinar....Ciências....qualquer coisa... eu ensinava Eubiose (...) a gente dá curso, palestras....são cursos gratuitos”.

Aos dezoito anos, Flávio passa a morar em Rio Claro para realizar o curso de Biologia na UNESP, licenciatura em período integral, iniciando na seqüência o curso de Mestrado. Durante uma das entrevistas, em uma saleta de estudos de sua casa, mobiliada com estantes e mesa de computador, Flávio me apresenta um dos livros científicos utilizados em sua pesquisa em laboratório relativa à fisiologia de peixes (Piscicultura, Newton Castagnolli, editora Unesp) e alguns anais de congressos científicos onde localiza os trabalhos apresentados por seu grupo; mostra artigos com relatórios de experimentos conduzidos por ele, comentando que alguns deles não levam seu nome/autoria. Menciona ainda o fato de não haver recebido verbas pelo desenvolvimento de seus trabalhos de pesquisa de campo, interpretando como incorreta a distribuição das mesmas. Ele informa ter convivido com práticas que considera anti-éticas durante o tempo em que desenvolvia sua pesquisa, causa de dificuldades no relacionamento com os orientadores, do declínio de sua motivação com a conseqüente interrupção e posterior abandono do Mestrado.

A partir de então, Flávio inicia sua carreira no magistério, sendo contratado para lecionar um pequeno número de aulas na rede pública de ensino estadual. Como os proventos no magistério fossem insuficientes para suprir suas necessidades básicas, Flávio desiste das aulas para desenvolver um ranário, em sociedade com um amigo de município vizinho. Permanece, porém, pouco tempo exercendo esta atividade, pois com a abertura de concurso público estadual para contratação de professores no ano de 1992, é aprovado e ingressa no magistério como professor efetivo de Biologia, passando a se dedicar exclusivamente ao ensino. Atualmente ele possui 10 anos de magistério, sendo 7 como professor efetivo na escola pesquisada.

Flávio é membro de uma sociedade esotérica denominada Estudos de Eubiose, em que se dedica à produção de trabalhos não remunerados de revisão de artigos e ministra palestras sobre o assunto. É casado com professora licenciada em Letras pela UNICAMP, que leciona Redação em Língua Portuguesa em colégios particulares. Em seus momentos de folga, ele e a esposa dedicam-se preferencialmente à leitura, a ouvir música e a navegar pela rede, pois a cidade de Rio Claro oferece poucas atividades culturais. Também costumam ir ao cinema, freqüentam alguns concertos e apresentação de corais da Orquestra Municipal, participam de algumas festas populares como a Festa das Nações e as comemorações da Semana da Cidade, fazem visitas à casa dos pais, participam de reuniões na Sociedade de Eubiose e afirmam dedicar pouco tempo à T.V.

Flávio reside em imóvel próprio, comprado e reformado recentemente, localizado em bairro próximo da escola, para onde costuma se locomover a pé diariamente. Nas atividades desenvolvidas no espaço familiar, de trabalho e da vida comunitária (reuniões informais entre amigos e família, passeios e encontros em espaços públicos, eventos sócio-culturais nos quais pude realizar observações) apresenta uma postura bastante séria e compenetrada, um ar de certo modo grave e um tanto fechado, ao mesmo tempo tranqüilo e amável.

Em suas colocações nas entrevistas, Flávio considera suas leituras uma resposta à necessidade de adquirir conhecimento e informações e de dialogar com reflexões sobre questões pelas quais se interessa (nesse sentido, ele corresponde ao modelo de leitor engajado e crítico, postulada por Foucambert, op.cit.); portanto, desenvolve leituras especializadas na área de Ciências Biológicas com objetivo pedagógico, e sustenta interesse pessoal por leituras ligadas a estudos de esoterismo e de filosofia da vida e da religiosidade humanas : citou leituras de Fritz Kapra (“Ponto

de Mutação”, “Teia da Vida”), Blavatsky; em literatura, a poesia de Fernando Pessoa por seu aspecto místico. Assina o jornal Folha de São Paulo, assinava revistas como Ciência Hoje, Galileu, e Superinteressante, mas atualmente tem preferido ler pela Internet, utilizando-a também para pesquisar e preparar textos complementares sobre os conteúdos ministrados aos alunos.

Durante o ano de 2001, Flávio tornou-se pai de uma menina. Em nosso último encontro (agosto de 2003), ele estava mais extrovertido e bastante à vontade; convidou-me para uma palestra na sociedade de Eubiose, comentou seus planos de transferência para outra escola com objetivo de concentrar seu horário de aulas no período da manhã. Mostrou-me fotos da filha, juntamente com seus primeiros livros infantis e o cdrom do coelhinho que ela gosta de ver e ouvir. Mostrou-me, então, suas estantes com livros, ao lado das estantes da esposa, os dicionários de uso comum aos dois e comentou suas leituras atuais.

Em sua biblioteca, com cerca de trezentos livros, visualizei aproximadamente uma dúzia de livros científicos de sua área de forma o com os seguintes tópicos: piscicultura, histologia básica, zoologia dos invertebrados, botânica, física moderna, fisiologia vegetal, fisiologia médica. Havia ainda algum material de vulgariza o científica e volumes didáticos, que Flávio afirmou utilizar para o preparo de aulas, juntamente com alguns sites da internet: um Manual Global de Ecologia, um Atlas de Bot nica, Biologia básica para o ensino médio, “Enciclopédia dos mares” e “O Mundo dos Oceanos”, de Jacques Cousteau.

Flávio me mostrou trechos de capítulos de livros didáticos digitados e apostilados por ele em seu trabalho de prepara o de aulas; uma das apostilas trazia anexado um roteiro que servia como orienta o para a leitura, para estudo e discussão em classe e ainda para elabora o posterior de resumo pelos alunos.

Suas leituras dentro da área da formação, de acordo com seu comentário, voltam-se para uma visão sistêmica da biologia com publicações como: “O que é vida – o aspecto físico da célula viva”, de Erwin Schrödinger; “O que é vida – 50 anos depois – especulações sobre o futuro da biologia, organizado por Michael Murphy & Luke O’Neill; “Biologia revisada”, do Dr. Willis Harman; “O que é vida”, de Lynn Margulis & Dorian Sagan; “A dança da terra – sistemas vivos em evolução – uma nova visão da biologia”, de Elisabeth Sahtouris. Nesse contexto de divulgação científica, encontrei ainda: “Uma breve história do tempo – do Big Bang aos buracos negros” e “O fim da física”, de S. Hawking.

Com relação a obras de seu interesse pessoal, Flávio reunira muitos livros sobre taoísmo, filosofia oriental da Índia e do Tibet, estudos místicos, mitologia e questões teológicas: “Mitologia grega, vol. I, II e III”, de J. Souza Brandão; “Mitologia oriental – as máscaras de Deus”, de Joseph Campbell; “O poder do mito” e “E por falar em mitos”, de Joseph. Campbell; “Conversas com Joseph Campbell”; do autor Franz Capra: “Teia da vida”, “O ponto de mutação”, “Sabedoria Comum” e “As Conexões ocultas”. Entre as leituras mais recentes, havia obras de ciência e de filosofia: “Convite à filosofia, de Marilena Chauí, “Amor, Poesia e Sabedoria”, de Edgar Morin, cuja leitura afirma ter interrompido devido a certa dificuldade de compreensão, caracterizando-o como um tanto hermético.

Sobre sua profissão, Flávio sustenta uma visão vocacional, de teor filosófico-religioso, refere-se à *“arte de ensinar”*, que assume um significado de *“doação”*, um ato de *“compartilhar”*, não somente conhecimento adquirido, mas também valores e subjetividade: *“acho que como professor a gente passa um pouquinho da gente pra eles... eu pego um pouquinho do que eu sei... tento passar pra cada um...agora: nem*

sempre eu to passando o conteúdo da minha matéria, às vezes eu passo pra eles a minha maneira de ser...o meu exemplo como pessoa”.

Flávio entende o trabalho docente como uma construção, um processo reflexivo de aperfeiçoamento constante: *“eu ainda estou aprendendo a dar aulas, to aprendendo â: não me considero um ótimo professor, não me considero, quem sabe daqui a alguns anos pode ser...”*. Assim, esse sujeito afirma atribuir grande importância e empenhar-se seriamente em seu trabalho, valorizando-o e encarando a profissão docente sob um ponto de vista positivo: *“até agora eu to achando positivo, eu gosto de dar aula, eu me sinto bem, eu me realizo profissionalmente com isso”*. Ao mesmo tempo, entretanto, mantém uma posição crítica em relação às condições insatisfatórias do trabalho docente, questionando a remuneração, a falta de material didático, o desinteresse de uma parcela dos alunos.

Revela preocupação em capacitar os alunos estrategicamente para que apreendam as informações e as explicações contidas nos textos; nesse sentido, desenvolve práticas pedagógicas que contemplam a seleção e montagem de textos apostilados com roteiros de leitura; expõe os alunos a leituras variadas, selecionadas a partir de livros didáticos, revistas de vulgarização científica, artigos jornalísticos e/ou sites educativos; a partir da leitura dos textos promove discussões entre os grupos de alunos, orienta-os na elaboração de resumos e incentiva-os a desenvolverem diversas atividades de pesquisa, com produção de relatórios e comentários orais e escritos.

Elaboro tais considerações, não somente a partir das entrevistas, mas também da observação que tive oportunidade de realizar sobre sua prática pedagógica na escola pesquisada. Foram duas aulas, ministradas a duas classes de primeira série do ensino médio, compostas por cerca de quarenta alunos. Na primeira delas, foi desenvolvida uma parte formal do conteúdo de genética, com resolução de problemas

na lousa pelo professor. Uma aluna trouxera algumas questões selecionadas de uma prova de seleção para ingresso em escola de nível técnico e Flávio estendeu a explanação das resoluções a toda a classe.

Na segunda aula, as questões abordadas diziam respeito ao Meio Ambiente e Flávio distribuiu aos alunos um texto montado e digitado por ele para leitura-estudo do assunto. Os alunos leram em duplas sob a supervisão e orientação do professor que, em seguida, comentou os pontos relevantes e fomentou uma breve discussão relacionando a questão da preservação da natureza com formas possíveis de exploração controlada e não-predatória de espécies animais marinhas.

Em seguida, Flávio distribuiu cópias de um artigo da revista Galileu sobre as baleias e a saúde do ecossistema marinho e também um texto informativo sobre uma petição do Greenpeace pela criação do Santuário de Baleias do Atlântico Sul, convidando os alunos a se engajarem e divulgarem a campanha em suas casas e no bairro. A aula já estava terminando, mas como o interesse dos alunos era grande, o professor Flávio permaneceu em sala atendendo a perguntas sobre o assunto.

3.2. SÍLVIO, professor de História

“Mas eu sou TEIMOSO...pode me chamar de TEIMOSO mas eu sou TEIMOSO na honestidade eu sou TEIMOSO na vida acadêmica eu sou TEIMOSO na personalidade, eu sou TEIMOSO, continuo e vou continuar por um bom tempo lutando na escola pública...”

Com quarenta e nove anos, Sílvio nasceu em Rio Claro, filho de descendentes de italianos, mãe analfabeta e pai com escolaridade até as séries iniciais do ensino fundamental, operário da antiga companhia Paulista de Estradas de Ferro. Sílvio recorda, com emoção e respeito, o engajamento do pai nas lutas sindicais

influenciadas pelas idéias anarquistas, quando ele, menino, era encarregado de levar as refeições aos piquetes realizados pelo movimento grevista: *“levava seu lanche nos piquetes nas entradas das oficinas nas greves de que ele participava...que parava os trens em toda a sua linha ... eu sentia orgulho do meu pai naquela luta...às vezes o tempo mudava ..chovia forte lá ia eu buscar meu pai e levar o guarda-chuva pra ele, ia pisando em poça d’água, atravessando capinzais.”*

Em sua casa, o material de leitura constava de alguns poucos almanaques e certos livros religiosos espíritas: *“Almanaque do Biotônico Fontoura que a gente procurava piadinha...as plantas da época (...) e às vezes, o meu pai trazia algum livro espírita, né”*. Os pais valorizavam as formas de saber institucionalizadas, entendendo-as como condição necessária para obter alguma ascensão sócio-econômica, portanto, incentivavam os filhos para que cumprissem as etapas da escolarização. S. tem dois irmãos, um deles não terminou o ensino fundamental, o outro possui curso técnico em contabilidade, sendo ele o único a ter atingido o nível universitário.

Sílvio estudou sempre em escola pública, em curso noturno a partir da adolescência, quando passou a trabalhar como balconista em uma sapataria para compor a renda familiar. Relata ter sido um aluno de bom desempenho, especialmente na área das Ciências Humanas e no exercício da arte retórica, sendo escolhido sempre como orador da turma em eventos festivos ou comemorativos. Relatou a forte impressão de suas primeiras práticas de leitura com temas históricos: *“Desde os 10, ou 11, 12 anos de idade eu comecei a ler ã...uma revista chamada Epopéia, grandes clássicos da literatura em quadrinhos (...) Ivanhoé, A Odisséia, Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda, os que eu me lembro no momento ...agora e: que eu*

procurava arrumar um jeitinho pra comprar o gibi e os guardava debaixo do colchão da minha cama.”

Desde os tempos de sua adolescência, Sílvio se engajou no exercício de trabalhos comunitários junto à população carente, tendo organizado um grupo de jovens voluntários denominado JURI (juventude unida rioclarense) com propósito de prestar assistência de caráter social e educacional para crianças de periferia, através do desenvolvimento de atividades de caráter esportivo e cultural, como narração de histórias e incentivo à leitura.

Formado em História pela USP, cursou especialização e iniciou curso de Mestrado em História & Arte, interrompendo-o, porém, antes da conclusão. Recordase das dificuldades dolorosas, porém enriquecedoras, vividas por ele durante os anos de repressão da ditadura militar, na década de 70, quando era um estudante da USP, envolvido em manifestações populares pela abertura política. A militância política se incorporou à sua vida permanentemente desde então, através do envolvimento em trabalhos comunitários, em lutas sindicais do magistério e pela defesa da escola pública e pelo próprio engajamento com que vem exercendo a tarefa de educador.

Questionado a respeito de sua desistência do curso de Mestrado, Sílvio explica o fato pela impossibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos, diante da necessidade de lecionar em diversos colégios, uma vez que não havia bolsas de pesquisa disponíveis no Departamento.

Atualmente, Sílvio possui 28 anos de magistério, sete dos quais na escola pesquisada, tendo lecionado concomitantemente em escolas públicas e particulares, no ensino fundamental e médio e em cursos de preparação para vestibular. É autor de livro didático, um volume da disciplina História, que faz parte de uma coletânea de livros destinados ao ensino supletivo. Orgulha-se de seu contato com as formas

culturais prestigiadas, de sua biblioteca de mais de três mil volumes, adquiridos paulatinamente, desde a adolescência, com rendimentos próprios, que ele me exibiu durante duas entrevistas realizadas em sua residência.

Orgulha-se também especialmente de seu trabalho como professor, realizado com a mesma orientação da militância política, no sentido de promover ações educativas comprometidas com a inclusão das classes subalternas e com a democratização do conhecimento científico. Dentro desse contexto, ele tem uma atuação docente voltada especialmente para a formação de leitores, realizando doações de livros para a escola e organizando campanhas para arrecadação de novos volumes para a biblioteca escolar. S. montou um acervo ambulante para uso particular de sua disciplina, que ele transporta para suas aulas com objetivo de emprestar aos alunos: *“eu comprava livros paradidáticos...ia acumulando até hoje eu faço isso eu vou buscar nas editoras aqueles livros que eles doam, compro também livros paradidáticos que eu considero de boa qualidade (...) então hoje eu tenho uma farta biblioteca composta de livros que muitas vezes tem mais exemplares do que a biblioteca da escola...tem muito mais do que na biblioteca pública”*.

Há cerca de dez anos, Sílvio vem participando de atividades político-partidárias (PT), e atualmente exerce seu segundo mandato como vereador na cidade de Rio Claro. É casado, pai de dois filhos adolescentes. Possui casa própria e também é proprietário de outro imóvel que lhe proporciona rendimentos de aluguel. Tem pouco tempo de lazer, pois durante os fins de semana dedica-se a atividades políticas, mas aprecia assistir a eventos promovidos pela secretaria de cultura municipal como exibição de filmes, algumas peças de teatros, concertos musicais etc.

Sílvio promove atividades de turismo cultural através do sindicato dos professores, organizando excursões para professores e alunos com visitas ao festival

do folclore de Olímpia (norte do estado de São Paulo) e viagens anuais ao ciclo das cidades históricas de Minas. Atua como guia turístico durante as visitas aos locais históricos, prestando as informações e organizando a programação cultural. Em Ouro Preto, dentro de uma das igrejas, ele promove um sarau poético-musical, com a leitura de poemas do Cancioneiro da Inconfidência, de Cecília Meireles e audição de peças musicais do brasileiro Emérito Lobo de Mesquita.

Relatou-me que suas leituras atuais, além das publicações da área específica que leciona, abrangem principalmente ensaios sociológicos sobre os rumos da economia e cultura mundial na pós-modernidade, artigos sobre políticas públicas e globalização, bem como os textos regimentais jurídicos e os projetos para implantação de políticas públicas no município.

Nas duas visitas que realizei em sua casa para gravação das entrevistas, Sílvio recebeu-me com calorosa cortesia, sendo bastante prolixo em seus relatos, entusiasmando-se em mostrar o acervo de sua biblioteca distribuído por estantes que ficavam na sala de jantar, em uma área de circulação interna, em um quarto de edícula que comportava lavanderia e despensa. Sua esposa queixou-se de que ele “invadia” todos os armários vazios com materiais impressos, que os espaços da casa já não comportavam mais a quantidade crescente, visto que ele não admitia desfazer-se de quase nenhum deles. Havia ainda uma discoteca com material antigo de vinil e novos CDs que compreendiam música regional e folclórica, música popular brasileira e música erudita; havia uma coleção de fotografias de monumentos e locais históricos, ainda uma coleção de slides com obras de arte que ele utiliza ocasionalmente com seus alunos.

Sílvio me apresentou um extenso conjunto de livros relativos à disciplina História que ele costuma indicar e dispor aos alunos com intuito de ilustrar os diversos

períodos históricos, tópicos e questões estudadas em aulas. Sem o propósito de listar todas as obras observadas, apresento a seguir uma breve descrição, sintetizando os pontos focalizados pelo próprio sujeito à medida que ia expondo e comentando as obras.

i) Entre os livros de uso didático havia diversas coleções sobre História do Brasil e História Geral ofertados pelas editoras, uma série de volumes adquiridos sobre História do Brasil Contemporâneo e História Moderna do Mundo Contemporâneo. Entre os livros de uso complementar ou paradidáticos, destacavam-se:

- Da série “Principios”, da editora Atica, um grande número de volumes abordando temas históricos. Da coleção “Primeiros Passos”, editora Brasiliense, uma expressiva quantidade de volumes também.

- Coleção “História e Documentos”, da editora Atual, com uma série de títulos, com cerca de 5 exemplares de cada título; coleção “Retrospectiva do Século XX”, com textos, fotos e desenhos; série “História Viva”, da editora Atual, com uma série de títulos, três a quatro exemplares de cada um.

- Sobre a República Velha – dez exemplares de “Canudos”, do autor Muniz Bandeira; oito exemplares de um título da editora Ática, “Canudos”, com fotos ilustrativas. Sobre a Primeira Guerra Mundial – vários exemplares do título “Nada de Novo no Front”; sobre a Segunda Guerra Mundial, “O Diário de Anne Frank”

- Sobre o Renascimento cultural – 15 exemplares de adaptações de dramas e tragédias de Shakespeare, com Otelo, Romeu e Julieta, Sonhos de Uma Noite de Verão, Júlio César; 18 exemplares com adaptações dos Lusíadas, 3 exemplares de “Por Mares Nunca Dantes Navegados”, 12 de “Dom Quixote”; 3 exemplares de “A Divina Comédia”.

- Sobre a Guerra de Secessão norte-americana: “Cabana do Pai Tomás”
- Sobre o mundo antigo, clássicos como a “Ilíada”, a “Odisséia”, da ed. Melhoramentos; tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides, uma coleção “Desafios”, da editora Moderna, com cerca de 10 a 12 exemplares dos títulos: “A Cidade Grega”, “Visita a Roma Antiga”, “Mesopotâmia e Egito”.
- Uma série de títulos da editora do Brasil com cerca de 5 a 6 exemplares de cada um: “A revolução de 30”, “Canudos”, “A revolução Federalista”, “A Revolução Disfarçada- 1930”, “Os Guerreiros do Contestado”, “A Coluna Prestes”, “Padre Cícero”, “A Revolução Constitucionalista de 32”.
- Série - “Cotidiano da História”, da editora Ática, com uma média de 10 exemplares de cada título: sobre o Brasil, “Os bandeirantes”, “ O Senhor de Engenho”, “A Independência do Brasil”, “O Fracasso do Imperador”, “ O Movimento Abolicionista”, “ A República”; de História Geral, “ A Grécia Antiga”, “Roma”, “ O Renascimento”, “A Reforma Religiosa”.
- Séries de literatura brasileira com contos de diversos autores selecionados de acordo com temas: “A Palavra É...” e “Sete Faces do Destino” também constam da seção de paradidáticos, tendo sido adquiridos pelo professor Sílvio em vários exemplares, posteriormente desmembrados para serem distribuídos aos alunos em aulas de leitura.
- Livros avulsos como “Menino do Dedo Verde”, “O Pequeno Príncipe”, “Fernão Capelo Gaivota”, considerados por Sílvio literatura de auto-ajuda oferecidos por ele aos alunos que percebia estarem passando por crises ou situações problemáticas.
- Havia ainda literatura infantil com contos de fadas clássicos (Irmãos Grimm, Andersen), contos maravilhosos e do folclore brasileiro, coleção de revistas Recreio e

coleção de teatro infantil, que Sílvio utilizara em sua atuação ao coordenar um grupo de jovens voluntários que apresentavam pequenas peças e contavam histórias para crianças da periferia rioclarense.

ii) Acervo das leituras pessoais (observando que algumas dessas também eram utilizadas ocasionalmente em seu trabalho docente) reunidas por Sílvio incluíam uma ampla diversidade de leituras:

- literatura escolar como Camões, Fernando Pessoa, Drummond, Cecília Meireles, José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Martins Pena, Jorge Amado, Mário de Andrade, Oswald;

- literatura espírita;

- coleções de cartuns de Mafalda, Hagar, o Horrível, Asterix e Obelix; coleção de revistas de cartunistas como Henfil e Millor Fernandes;

- obras de ficção de Herman Hesse, Huxley, Dostoievski, Tolstoi, Puskin e outros autores russos; de latino-americanos como Garcia Márquez, Cortazar;

- poesia de Pablo Neruda, Alejo Carpentier, Garcia Lorca, César Valiejo, Maiakovski; Thiago de Mello;

- teatro de Bertold Brecht, Ionesco, Arrabal, Arthur Miller, Augusto Boal, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto (“Morte e Vida Severina”), Oduvaldo Viana Filho, Gianfrancesco Guarnieri (Eles não usam black tie), Oswald de Andrade;

- coleção de antigos jornais O Pasquim, jornais atuais da Cidade de Rio Claro, números da Folha de S. P. e Estadão, revistas: Terra, Isto É, Superinteressante, Caros Amigos, Teoria e Debate, National Geographic.

- livros e revistas avulsos sobre crítica de espetáculos cinematográficos e teatrais, jardinagem, medicina, nutrição e saúde e criação de animais de estimação.

iii) leituras acadêmico-profissionais:

- dicionários Aurélio e Houaiss, dicionários de língua inglesa, francesa e espanhola, dicionários etimológicos e históricos, o Dicionário do Folclore Brasileiro, de Câmara Cascudo, um dicionário especial, organizado por Alberto Manguel, denominado Dicionário dos Lugares Imaginários; gramáticas de língua portuguesa, inglesa, francesa e espanhola e algumas enciclopédias de arquitetura e arte;

- textos de História da Educação, alguns livros pedagógicos de Paulo Freire, Fanny Abramovich, muitos artigos sobre o uso de teatro na escola e sobre a formação de leitores inclusive “A Importância do Ato de Ler” e “Como Incentivar o hábito da leitura”, de Richard Bamberger, artigos editados pela UNESCO, organizados por Miriam Abramovay sobre a questão da violência nas escolas, alguns títulos que discutem a relação professor-alunos, “Educação e Maturidade”, “A Escola e a Compreensão da Realidade”, “Autoridade e Autoritarismo”.

- na literatura específica de formação: várias obras de Caio Prado Júnior, entre elas “A Formação do Brasil Contemporâneo”, algumas de Celso Furtado, como “O Mito do Desenvolvimento Econômico” e “Análise do Modelo Brasileiro”, livro de Paul Singer sobre a formação e evolução da economia paulista, uma coleção da editora Perspectiva com títulos como Economia Colonial, Arquitetura no Brasil, Caminhos da Cidade, Barroco Mineiro, Morada Paulista, Minas Gerais – Vila Rica, a série “História Sincera da República”, a série “História Geral da Civilização Brasileira”, livros avulsos sobre os movimentos messiânicos no Brasil, de Maria Isaura Pereira de Queirós, “Cangaceiros e Fanáticos”, de Rui Facó, muitos textos acadêmicos sobre o processo de industrialização de São Paulo, sobre imigração,

expansão cafeeira e ferrovias, livros sobre a cidade de Rio Claro. “O Sistema Brasileiro de Grande Lavoura”, de Warren Bin, livros sobre a cidade de São Paulo, estudos sobre a independência e sobre a dependência econômica do Brasil, a questão da dívida externa, sobre demografia histórica, a coleção “Brasil - Perspectiva”, coordenada por Fernando Novaes. Relacionados a História Geral, a obra “História da Civilização Ocidental”, de Burns, muitas obras sobre a História das lutas sociais, sobre a revolução socialista, sobre a Era das Revoluções, como “A Era dos Extremos”, de Eric Hobsbawm, sobre Oriente, Helenismo, Grécia e Roma, “A Dominação Ocidental da Ásia”, uma série da editora Perspectiva sobre a partilha da África Negra, obras sobre o anti-semitismo. No acervo, encontram-se ainda estudos de sociologia, com algumas obras de Otávio Ianni, de antropologia, entre os quais, “Homens”, de Ralph Linton, de filosofia obras dos antigos Aristóteles, Arquimedes, Platão até os filósofos renascentistas e os modernos, incluindo Galileu Galilei, Descartes, Maquiavel, Hobbes, “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, de Max Weber, “História da Filosofia, de Bertrand Russel e, ainda, Gramsci.

- Livros sobre arte e história da arte, ligados a um curso de especialização sobre Arte e História realizado por Sílvio logo após sua graduação, e uma enciclopédia da editora Abril Cultural. Há livros específicos sobre fotografia, de outro curso realizado por Sílvio, e publicações de fotos artísticas como as de Sebastião Salgado; ainda uma coleção de suas próprias fotos do Festival do Folclore reunidas em viagens.

- As aquisições mais recentes da área dos estudos históricos e culturais incluem : “A globalização e seus Malefícios, de Joseph Stiglitz, com críticas severas e análise da metodologia de ação do FMI (segundo comentário de Sílvio, que ia discorrendo suas impressões sobre as obras que me eram apresentadas), uma série de volumes da

editora Cortez, “O Neoliberalismo, a tragédia de nosso tempo”; havia uma coleção da editora e fundação Perseu Abramo com estudos sobre exclusão digital, a Alca, o endividamento do Brasil, o papel das universidades; o livro “O Atlas da Exclusão Social no Brasil”, com estudo do processo de enriquecimento das famílias poderosas nos diferentes estados brasileiros, com dados de São Paulo e menção à cidade de Rio Claro; “As Armadilhas da Globalização”, de dois autores, um alemão e um francês; livros mais recentes de Paul Singer, como “A Globalização e o Desemprego: diagnósticos e alternativas” e leituras voltadas à discussão de políticas educacionais .

É pertinente registrar outros objetos culturais que, além dos livros, compõem o capital simbólico de Sílvio: uma abundante discoteca que abrange desde música popular (MPB) e regional brasileira com cantigas de roda, cirandas até expressões musicais mundiais da África do Sul, da Índia, da Europa; música sacra e diferentes tipos de música religiosa, como missa luba, missa cuanga, missa flamenga, missa crioula, missa dos Quilombos; música renascentista, música latino-americana(Violeta Parra, Mercedes Sosa, Tarancon); música de índios brasileiros, música erudita como óperas, valsas de Strauss e obras selecionadas dos grandes compositores; coleção de obras com textos explicativos de grandes pintores e escultores; enciclopédia de monumentos históricos.

Apesar da classificação de tipos de livros (didáticos, pessoais e de formação profissional) efetuada por mim com finalidade de facilitar a descrição, torna-se bastante evidente a existência de um processo de integração das diversas leituras desse sujeito, tendo como eixo de sustentação o seu interesse e engajamento na educação e na formação de leitores.

Sílvio concebe sua profissão como um trabalho político pela inclusão de jovens desfavorecidos em um contexto sócio-cultural de capital legítimo. Nesse

sentido, trabalha intensamente em campanhas pela aquisição de livros para a escola. constitui e atualiza permanentemente seu acervo de didáticos e paradidáticos que distribui a seus alunos como material de leitura optativa. Suas aulas são experiências intertextuais, em que ele se refere de modo apaixonado a suas experiências de leitura; contos, romances, poesia, obras clássicas e atuais e também relatos histórico-jornalísticos são evocados continuamente a partir de seu vasto repertório de leituras. Para ilustrar os tópicos desenvolvidos em aula, cita inúmeros autores, declama versos de cor; reproduz, em suas narrativas comentadas, episódios de epopéias como os Lusíadas, a Ilíada e a Odisséia, tragédias gregas e shakespearianas, contos russos e descreve personagens e passagens de literatura moderna, comenta quadrinhos e cartuns.

Em uma das aulas observadas, por exemplo, discorrendo sobre as guerras e conquistas do mundo antigo, relacionadas com elementos de traição e maledicência, o professor-leitor Sílvio faz uma digressão para narrar seu episódio predileto da Divina Comédia, sobre a calúnia: descreve, com humor, o castigo dos maledicentes nos infernos dantescos, imersos no mar de lama fétida, forçados a engolir matéria fecal sempre que tentassem falar.

Ilustro com a descrição de duas aulas aplicadas a duas classes de primeira série de ensino médio, sendo que uma delas versava sobre história antiga, cultura greco-romana, e a outra, sobre idade moderna, introduzindo estudos da primeira e da segunda guerra mundiais.

As aulas eram expositivas, em que o professor atuava como falante primário, estabelecendo, porém, constante diálogo com os alunos, ao solicitar sua participação através de perguntas com as quais articulava os conhecimentos já adquiridos aos novos, durante o desenvolvimento do conteúdo programado; também eram oferecidos

turnos interacionais mais longos aos alunos que desejassem se manifestar. Os alunos se sentiam, portanto, à vontade para interferir durante a exposição do professor Sílvio, à medida que ele construía, na lousa, um roteiro sumarizado do tópico desenvolvido em cada aula.

Ao falar sobre a fundação de Roma, Sílvio teceu relações intertextuais entre as epopéias clássicas como a da saga de Odisseu, *Odisséia*, e a de Enéas, *Eneida*, e ofereceu longas explicações de questões históricas que abrangeram aspectos lingüísticos, literários e culturais: o professor se deteve em explicações pormenorizadas sobre a história da Planície do Lácio com a expansão do latim e o desenvolvimento das línguas românicas; discorreu com grande interesse sobre significado de itens lexicais como “contemporâneo”, ao referir-se à contemporaneidade entre Virgílio e Jesus Cristo, e “casta”, ao referir-se ao golpe da casta Lucrecia, no momento da ascensão dos patrícios e da criação do senado romano; forneceu as explicações etimológicas de “fratricídio”, ao narrar a lenda da fundação de Roma pelos irmãos Rômulo e Remo e de “república”, ao falar da república aristocrática dos patrícios.

Em todas as explicações, o professor tomava exemplos vinculados às experiências sócio-históricas do Brasil atual, e estabelecia analogia com elementos da cidade, da comunidade, enfim, do contexto real em que viviam os alunos, direcionando-os para adotarem um olhar crítico e reflexivo diante das situações de nossa realidade social. Ao final da aula, Sérgio ofereceu os livros paradidáticos espalhados sobre sua mesa como leitura extra-classe, apresentando uma coleção da editora Ática, com alguns volumes de “Roma”, outros volumes com adaptações das obras “*Eneida*” e “*Odisséia*”.

Na outra classe, em aula subsequente, o professor estava finalizando o estudo das guerras mundiais do século XX. Estabeleceu paralelo com as guerras do mundo antigo, remeteu-se à leituras já efetuadas pelos alunos sobre o tema, como a “Ilíada” e indicou, então, o livro “Nada de Novo no Front”, lendo um trecho, em seguida, para “ilustrar o horror da guerra”, segundo suas palavras. Recomendou ainda o conto “Mãe”, de Gorki, disponibilizando-o também para os alunos, junto aos demais livros trazidos de seu acervo pessoal. Referiu-se ainda ao livro “O Encanto da Leitura – Textos Inesquecíveis”, da editora Abril Cultural, apresentando-o à pesquisadora como um de seus preferidos, de onde costumava extrair textos ilustrativos para ler em sala de aula, a respeito dos temas estudados.

Ultrapassando a mera exposição do conteúdo programático, o professor Sílvio trabalhou no desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos ao propor um breve questionamento sobre as questões de interesse político e econômico, envolvidas de modo determinante em situações de guerra, que explicitou, em seguida, tratar-se de sua versão simplificada e tornada acessível aos alunos, da crítica de Lênin “A quem interessa a guerra?”, em uma preparação para as próximas aulas em que será abordado o regime socialista. Para ilustrar o dito, reproduzo abaixo anotações de sua interação com os alunos:

Professor: Quem ganha com a guerra?

Alunos: Ninguém!

Professor: Mas qual é a matéria prima de que são feitos os canhões? E as armas?

Pensem, é um minério importante!

Alunos: O aço!

Professor: E quem fabrica os canhões? E as armas? Esses fabricantes dão de graça por amor à pátria?

Alunos: Não!

Professor: E os banqueiros que fazem empréstimos para se fabricar e comprar armas, eles não cobram juros? Pois bem. E quem luta na guerra são eles ou as classes trabalhadoras?

Alunos: É... as classes trabalhadoras!

Professor: E quem enriquece com a guerra? Os trabalhadores?

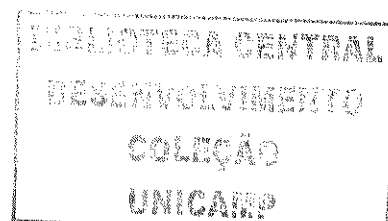
Alunos: Não, né (risos)

Professor: Então a quem interessa a guerra?

3.3. JORGE, professor de Física

“Quer dizer, pra que serve a ordem unida? O passo certo, a mesma velocidade, o mesmo ritmo, a mesma direção...pra onãe?”

Jorge tem 54 anos, é natural de Rio Claro, filho de descendentes de imigrantes alemães e italianos com escolaridade mínima (primeiras séries do antigo ensino primário), agropecuaristas, pequenos proprietários de terra na zona rural. Tem um irmão, também professor, e duas irmãs, uma professora e outra formada em curso técnico de nível médio. É casado com professora de ensino fundamental e pai de três filhos, todos cursando universidade atualmente. Graduou-se em Física pela UNESP, em curso de período integral, e atua no magistério há cerca de 25 anos, estando há 12 anos na escola pesquisada. Possui casa própria, localizada no bairro onde se situa a escola em que leciona, percorrendo diariamente algumas quadras a pé para chegar ao trabalho.



Com relação ao material de leitura que circulava em seu meio familiar, Jorge menciona a Bíblia, sendo a família católica, mas não havia outras funções para a escrita em seu meio além dos textos religiosos, de registros legais, documentos, como escrituras e certidões, dos impressos com as contas prestadas ao município. Ele observa que o contato com o material escrito na família cresceu a partir da incorporação das práticas letradas advindas do processo de escolarização dos filhos: *“na casa dos pais não havia jornal; lia-se jornal quando vinha alguma coisa embrulhada no jornal, aí aproveitava-se pra ler, gostava-se de ler, mas não fazia parte do costume da família comprar jornal, não. O contato com as letras não fazia parte do nosso mundo. Só depois da escolarização dos filhos”*.

Jorge sempre gostou de acompanhar o pai em suas idas ao sítio, para as pescarias, caçadas, natação no rio e camaradagens com os peões. A partir da adolescência, juntamente com seu irmão, passa a executar boa parte dos trabalhos agropecuários para ajudar o pai. Por isso, decide cursar o antigo ginásio (equivalente à 5ª série do ensino fundamental atualmente) em período noturno para poder conciliar estudo e o trabalho no sítio, atividade que consegue manter mesmo com disponibilidade mínima de horas livres durante o curso universitário, motivo pelo qual teria recebido dos colegas o apelido de “peão”. De fato, continua desenvolvendo tal trabalho até hoje, concomitantemente ao exercício do magistério, em propriedade rural da família, próxima da cidade de Rio Claro.

Ele afirma ter sido um aluno brilhante nas séries iniciais, mas observa ter sofrido um declínio em seu desempenho nas etapas subseqüentes, tecendo considerações bastante críticas em relação ao processo da educação escolar: *“fui considerado pela professora um menino prodígio....só que (risos) a curva no passar desse tempo foi decrescendo...eu acho que a escola tem muito pra desestimular, né,*

...tem mesmo". Segundo seu relato, este declínio se acentua quando ele ingressa em escola da zona urbana central, em período noturno, para cursar a 5ª série do ensino fundamental, quando se segue um desajuste entre seu padrão da cultura oral e rural e o padrão do letramento escolar, marcado pela hegemonia da cultura escrita e urbana.

Jorge não contava com condições favoráveis para transpor a distância entre sua vida de pré-adolescente, inserido em uma pequena comunidade rural, e o contexto de uma escola ampla em zona urbana central, freqüentada por alunos mais velhos, que viviam experiências vinculadas a outro contexto sócio-cultural: *"na 1ª série de ginásio eu era um garoto colocado no meio de 30 marmanjos (...) eu me dei muito mal nessa 1ª série...eu me lembro que tinha Latim, Francês, algo completamente diferente onde eu zerava sempre, não tinha nenhum elo com aquelas disciplinas, aquilo acabou fazendo mal... e eu perdi aquela série. Tornei a fazê-la com certa dificuldade porque a indisciplina reinava ...quando eu fui pro noturno os alunos eram super-agressivos, também eram bem mais velhos que eu alunos que haviam ficado pra trás naquele modelo de exclusão..."*

Jorge relata ter apreciado a leitura a partir da infância e da adolescência, período em que passou a se interessar bastante por literatura de ficção, especialmente as histórias de aventura, em que as leituras propiciavam experiências de sonho e imaginação. Conforme aponta De Singly (1993), tais leituras, experiências típicas da adolescência, vinculam-se à esfera privada da vida dos sujeitos e assumem uma importante função na constituição de uma identidade subjetiva ou pessoal, que se funda na emoção, heroísmo, aventura, enfim, na magia do imaginário.

Jorge se lembra de que, naquele momento, seu gosto pela literatura de ficção contrastava com o desinteresse que ele manifestava pela leitura de estudos, que exigia um enfoque objetivo, como a dos textos expositivos das disciplinas História e

Geografia: “ *eu nunca fui um aluno de muita leitura na História e Geografia (...) esse tipo de leitura não a leitura informativa não me agradava ... na escola... informações que eu precisava adquirir-las pra depois dar um retorno numa prova, por ex., não era bem por aí.*”

Pouco mais tarde, Jorge conhece e passa a nutrir forte gosto pela literatura regionalista, certamente devido ao diálogo que estes textos estabelecem com elementos que entram na constituição de sua identidade subjetiva e social, funcionando como uma forma de redimensionamento estético e reflexivo de suas experiências pessoais da vida rural: “*gostei sempre do regionalismo, por estar ligado assim...a linguagem assim do regionalismo casava bem com o meio, meio onde eu vivia, com a minha realidade*”. Assim, Jorge desenvolve predileção pelos contos de Guimarães Rosa, pelos “causos” de José Cândido de Carvalho, pelos “Sertões”, de Euclides da Cunha, não deixando de referir-se a outros autores menos expressivos e conhecidos, em um amplo conjunto de obras de teor regionalista com as quais entra em contato através de uma busca pessoal, “*fuçando bibliotecas*”.

Portanto, mesmo reconhecendo a escola como a principal agência de letramento no processo que lhe propiciou contato com o repertório dos clássicos literários, Jorge estabelece um percurso pessoal, marcado pela ruptura e por desvios do modelo de leitor escolar, e vem se constituir em leitor autônomo através de um processo que envolve simultaneamente uma forma de contestação e de apropriação criativa da cultura letrada: “*as leituras propostas pela escola, as famosas fichas de leitura(+) a única que me fora dada eu acabei me esquivando e não li coisa alguma...me fora dado pra ler “O Dom Casmurro”, eu acabei lendo, mas só depois que passou a obrigatoriedade ...e gostei de ler, mas enquanto me fora exigido eu não li (+) não demorei, não, eu li já em seguida, só passada a obrigatoriedade*”.

Mais adiante, Jorge desenvolve ainda o interesse pelas leituras da área da Física e da História da Ciência: *“e gostei sempre da leitura que estivesse relacionada com a Física...eu sempre me enveredei muito por...por tentar entender como que os conceitos evoluíram dentro da Física. Gosto muito de ler história da Ciência, principalmente pra entender essa evolução dos conceitos”*. Suas falas revelam o peso e a significância das leituras da área profissional para a (re)constituição de sua identidade de professor: *“Importante mesmo foram as leituras mais recentes, já como professor, sobre História da Ciência...eu...queria pensar uma forma de: mudar um pouco a prática da sala de aula de: sair: um tanto do formalismo da Física e ir mais pra Física de conceito (...) Li um livro que chama-se Sonâmbulos, conta a história dos pensadores da Idade Média, Copérnico, Kepler, Galileu e outros...como essas pessoas pensavam...isso foi bastante marcante (...) eu acho que mudou inclusive a visão de professor de Física... essas leituras.”*

Em sua casa, tive ocasião de observar a presença de livros sobre ciência e história da ciência como a Estrutura da Revolução Científica, de T. Kuhn, parte da coleção Os Pensadores, Newton, Kepler, Galileu, Einstein, muitos artigos científicos e de vulgarização científica, os grandes nomes da ciência, exemplares da Revista Brasileira de Ensino de Física, um volume de “Convite à Filosofia”, de Marilena Chauí.

Havia alguns livros didáticos em uma estante em seu “cantinho” de leituras, porém o maior montante deles encontrava-se em seu armário na escola; outra parte da estante continha livros de literatura, principalmente regionalista: Guimarães Rosa com suas “Primeiras Estórias” e “Sagarana”, Graciliano Ramos com “Videntes das Alagoas”, “Alexandre e Outros Heróis” e o preferido de Jorge, “São Bernardo”, alguns títulos de José Cândido de Carvalho, “O Coronel e o Lobisomem”, “Olha para

o Céu, Frederico”, “Vila dos Confins”, “O Quinze”, “Jubiabá”, Dom Casmurro, o menos conhecido “Tropas e Boiadas”, também “Os Sertões” e o “Fazenda Modelo”, de Chico Buarque.

Em uma estante na sala havia alguns volumes de “trovas” de Patativa do Assaré e outras recolhidas do folclore popular, literatura de cordel, ainda havia revistas diversificadas como “Globo Rural”, “Veja”, “Isto É” e jornais da cidade de Rio Claro, a Folha e o Estadão. De fato, Jorge sempre afirmou que não costuma adquirir a maior parte dos livros que lê, procurando obtê-los da biblioteca municipal ou emprestando-os de amigos, dentre os quais a própria pesquisadora, com quem ele gosta de comentar suas impressões sobre as leituras realizadas.

Jorge vê sua profissão docente como um trabalho muito especial; costuma reproduzir o dito de um palestrante da USP que lhe causara entusiasmo, “só os bons professores permanecem professores”, com o qual justifica não ter aceitado proposta de mudança de cargo, da docência para direção, posteriormente supervisão, única via para ascensão salarial no quadro da educação da rede pública estadual. Busca reafirmar, assim, a noção de sua própria competência profissional e, em vários momentos de suas falas, exprime uma grande preocupação com a responsabilidade envolvida no exercício do magistério. Os resultados de seu trabalho, contudo, não o deixam satisfeito, manifestando sempre uma visão crítica das políticas públicas que regem o sistema escolar.

Em seu comentário sobre as práticas pedagógicas, Jorge considera que suas experiências de leitura são transferidas aos alunos, quer sob forma de indicação de leituras extra-classe, quer mediante solicitação de recorte e comentário de matérias jornalísticas sobre atualidades na área dos estudos da Física, quer fazendo referência a um livro infantil sobre busca a um tesouro para desenvolver uma aula sobre grandeza

física. Jorge ainda se expressa freqüentemente através de um estilo que lhe é próprio, fazendo citações e comentários intertextuais, como por exemplo, “já dizia Euclides da Cunha, o sertanejo é, antes de tudo, um forte” ou “segundo Lavoisier, na natureza nada se perde, tudo se transforma”.

Jorge ainda se refere ao uso que teria feito em suas aulas do poema de Alphonsus Guimarães, “Ismália”, com objetivo de desenvolver uma noção de reflexão e ótica, em que teria proposto aos alunos a leitura do poema para posteriormente refletirem sobre a noção de distância: qual das duas luas contempladas pela personagem do poema estaria mais distante, a lua do céu ou a lua do mar?

Assisti a três de suas aulas, ministradas para três classes de primeira série do ensino médio, com cerca de quarenta e quarenta e cinco alunos presentes em cada uma. Foram aulas expositivas, com resolução de exercícios sobre peso e força, cujos enunciados o professor copiava na lousa, a partir de seleção previamente realizada através de consulta a vários livros didáticos. Jorge explicou aos alunos que decorar as fórmulas não significava quase nada, importante e desejável, para ele, era levá-los a entenderem os conceitos. Procurava explicar esses conceitos exemplificando a partir de situações da realidade cotidiana, como a construção de um muro, a disposição dos fios nos postes elétricos das ruas, o ato de retirar um automóvel atolado na lama etc.

Esse professor se mostrava o tempo todo interessado em tecer associações das noções de Física com questões filosóficas e sócio-políticas, construindo, deste modo, relações interdisciplinares e provocando os alunos para refletirem criticamente sobre a realidade em que estavam inseridos. Ao comentar, por exemplo, a impossibilidade de uma divisão por zero, acabou fazendo alusão piadística a teorias econômicas que proporião “*repartir o bolo com ninguém*”; ao desenvolver explicação sobre a atuação de forças simétricas em sentidos opostos para atingir o equilíbrio, criticava o

comportamento humano dizendo que *“os burrinhos no arado, eles se aproximam para poupar forças, os homens, se afastando, fazem o inverso”*.

No final da aula, Jorge recomendou aos alunos que refletissem sobre os conceitos apreendidos e que trouxessem, para as próximas aulas, breve pesquisa em duplas ou grupos, com exemplos colhidos a partir de seu cotidiano, ou de leituras de jornal, revistas ou textos da rede on line etc.

3. 4. ZÉLIA, professora de Geografia

“...então toda festa eu tava, tinha que cantar eu cantava, tinha que declamar eu declamava, eu era daquelas que se destacava, lia, gostava..”

Com 42 anos, natural de Corumbataí, pequeno município montanhoso localizado a cerca de 18 km de Rio Claro, São Paulo. É filha de comerciantes descendentes de sírio-libaneses com escolaridade de nível fundamental e possui duas irmãs, uma com curso universitário e outra com curso de nível médio. Graduada em Geografia pela UNESP, em curso de período integral, Zélia cursou ainda dois anos de Pedagogia na mesma universidade (interrompeu o curso após o nascimento de seu segundo filho). É mãe de dois filhos, casada com engenheiro civil que, desempregado em sua área, veio atuar como professor em escola de curso técnico e finalmente passou a trabalhar em negócios da família. Eles moram em casa própria e Zélia atua no magistério há cerca de 20 anos, oito dos quais na escola pesquisada, tendo lecionado concomitantemente em escolas de ensino médio da rede pública e particular.

Zélia se lembra que o avô era um leitor aficionado, lia os jornais em Português, bem como as obras que possuía da literatura árabe, gostava de música e poesia, cantava e contava contos para os netos. Seu pai também costumava lhe contar

histórias. Assim, a cultura oral letrada familiar formou um vasto repertório incorporado por Zélia, que foi reforçado com uma experiência muito positiva em sua formação escolar logo a partir das séries iniciais. Ela descreve alguns eventos de letramento dos quais participava, como apresentação de jograis, coral, exercícios de dramatização, leitura e declamação de poesias, promovidos pelas professoras durante as comemorativas no meio escolar: *“havia muitas apresentações e umas professoras artistas mesmo, sabe, fantásticas, que todo mundo da minha geração tem assim uma lembrança muito carinhosa ... nossa, foi muito importante na formação da gente, experiência positiva, muito agradável, mesmo porque eu gostava muito disso (...) eu era daquelas que se destacava, lia, gostava..”*

Suas lembranças registram um percurso de escolaridade muito bem sucedido também nas séries seguintes do ensino fundamental, quando o contato com a literatura se intensifica, juntamente com o gosto pela leitura: *“era aquela época de estudo dirigido, então os livros eram todos voltados pra estudo dirigido, os livros de Português, trabalhava-se muito a literatura e eu sempre gostei muito..”*. Zélia menciona a experiência prazerosa que ela vivia nas visitas à casa de tios professores pela possibilidade de usufruir da biblioteca que possuíam: *“esse tio era irmão do meu pai e a minha tia Lígia, mulher dele, também era professora, diretora de escola...então eles tinham bastante livros pras crianças deles e a gente ia de carona (+) tinha muito livro, a coleção de Monteiro Lobato eu li inteira..”*.

Durante a etapa subsequente da escolarização, as impressões positivas ainda prevalecem, e mesmo a prática de leituras obrigatórias não vem prejudicar seu gosto pela leitura, antes funciona como ponto de partida para incursão pela obra completa de alguns autores: *“a biblioteca da escola central era muito boa , a gente começava com uma obra obrigatória do Érico Veríssimo ou do Jorge Amado, por exemplo, e depois*

ia embora, continuava pegando toda a obra pra ler..”. Desta época, Zélia também destaca especial predileção pelos romances de José Mauro de Vasconcelos, autor que alcançou grande sucesso comercial e tornou-se bastante popular entre os leitores jovens e adolescentes a partir da década de 60.

Durante sua juventude, na vida doméstico-familiar, a preferência por determinadas atividades era utilizada pelos pais como referência para atribuir diferentes marcas identitárias aos filhos. Assim, a mais velha era a que apresentava habilidades artísticas, a mais nova era a mais ativa e Zélia, a leitora. Suas leituras preferidas eram as de obras literárias, as de temática social e filosófica, daí decorre seu direcionamento para a área de Ciências Humanas, já na série final do ensino médio, e sua opção posterior pelo curso de Geografia oferecido pela Unesp em seu campus de Rio Claro. Embora se tratasse de um curso de licenciatura, Zélia não tinha o propósito definido de dedicar-se ao ensino e, ao terminar o curso universitário, acabou assumindo um cargo público na área da Saúde, para desistir dele mais tarde ao experimentar o trabalho no magistério: *“mas aí eu vi que não queria passar a minha vida em Corumbataí trabalhando no Centro de Saúde ...então eu fui dar aula... e gostei(+)* e gosto.”

Além do gosto pessoal, Zélia considera imprescindíveis para o exercício de sua profissão, as leituras pedagógicas (atuou como assistente pedagógica por alguns anos junto à Diretoria de Ensino) e a consulta de revistas e periódicos da área específica de sua disciplina, obtidos por ela em visitas esporádicas ao acervo da biblioteca da Unesp. Menciona esforçar-se para manter a assinatura pessoal de jornais (no momento da primeira entrevista assinava dois jornais) e revistas com objetivo geral de informar-se e atualizar-se, utilizando-se deles também, bem como dos livros didáticos

fornecidos pelas editoras, para o preparo das aulas, principalmente daquelas em que são propostos debates sobre temas polêmicos e atualidades.

Zélia realiza leituras de atualização em sua área, além de consultas constantes a publicações didáticas e paradidáticas, artigos da revista Nova Escola, Terra e da National Geographic, lê diariamente os jornais e costuma acompanhar as leituras escolares dos filhos; aprecia especialmente gibis e tirinhas de humor; suas leituras de “cabeceira” alternam romances de ficção literária (“Nome da Rosa”, “A Insustentável Leveza do Ser”) com obras diversificadas incluindo desde publicações de nutrição e culinária, artigos sobre globalização econômica até livros sobre vida de santos (estava lendo a vida de Santo Agostinho na última entrevista)

O material de leitura que circulava em casa de Zélia era diversificado, incluindo o material escolar dos filhos, os textos técnicos do marido e as leituras de lazer utilizadas por toda a família. Estantes em um quarto utilizado para estudos continham dicionários de língua portuguesa e inglesa, enciclopédias escolares, Atlas Histórico e Geográfico, a coleção “Os Pensadores”, uma enciclopédia da editora Abril Cultural sobre grandes nomes da pintura, uma coleção com as obras de Jorge Amado e uma grande parte da ficção de Erico Veríssimo. Outra estante continha livros didáticos e paradidáticos de Geografia (Vesentini, Melhen Adas, Demétrio Magnolli), e o livro “Por Uma Outra Globalização”, de Milton Santos; ainda alguns vários volumes de História do Brasil, alguns de História Geral e estudos da área pedagógica, incluindo Paulo Freire, Manacorda, autores da Psicologia e de Filosofia da Educação; havia ainda obras como “A República”, de Platão e “Convite à Filosofia”, de Marilena Chauí, além de volumes esparsos de literatura com poesia de Manuel Bandeira e Drummond, alguns romances de Osman Lins, Antonio Calado, “Benjamim”, de Chico Buarque e volume de crônicas de Rubem Braga.

Na sala de estar havia revistas de informação geral, como Veja e Superinteressante, além de uma cesta com jornais locais e do estado de São Paulo. A residência em que Zélia vivia estava em processo de reforma; assim, nas duas ocasiões em que lá estive, constatei a presença de caixas em que haviam sido empacotados os livros acadêmicos da área de Geografia e de Pedagogia, utilizados com menor frequência, que deveriam ser reorganizados em futura sala de estudos.

Sobre a profissão docente, Zélia mantém, portanto, uma posição ambivalente, pois experimenta um gosto pessoal em exercê-la, prazer em conviver com os jovens alunos e em desenvolver contato com sua área de estudos, porém, expõe sua frustração diante do convívio com as condições para exercício do magistério, que considera precárias em termos estruturais e salariais: necessidade de trabalhar um número excessivo de horas-aula em duas escolas, a remuneração insatisfatória e a falta de oportunidades de realizar cursos de atualização na área.

Referindo-se à época em que o marido esteve desempregado, Zélia relata que sua remuneração era insuficiente para suprir as despesas básicas com os filhos; neste momento iniciou jornada suplementar de trabalho em uma escola da rede privada, o qual mantém até hoje. Além da questão financeira, ela exprime sua insatisfação com a ausência de condições de aprimoramento de seu trabalho: falta de tempo para a leitura e reflexão e um funcionamento deturpado da própria estrutura escolar, que privilegia a ordem burocrática e administrativa em detrimento do ensino-aprendizagem. Segundo suas palavras:

“mas não dá... pra preparo de aulas é insuficiente, com sete aulas por dia, na HTPC não dá, é muito trabalho burocrático e as pessoas parece que não estão interessadas em saber se você dá uma boa aula ou não, o que você faz dentro da sua

sala de aula desde que você não incomode, a infraestrutura da escola pede isso. você dentro da sala de aula com os seus alunos, que não tenha problema de disciplina, que você não falte, não chegue atrasado, né, e o restante, se quiser ficar só no livro didático também, ninguém vai observar, ou se observa também, tudo bem, desde que você não conteste, não dê trabalho, tudo bem você é um ótimo professor...é isso. Você tomando conta dos alunos tá ótimo.”

No relato de suas práticas pedagógicas, Zélia refere-se à confecção de um mural de sala de aula, desenvolvido por ela junto aos alunos, contendo recortes de jornais com textos que abordam tópicos relacionados a conhecimentos geográficos e afirma solicitar trabalhos de pesquisa em que se torna necessário fazer a leitura de textos e de mapas. Suas leituras para acompanhar os estudos desenvolvidos na área da disciplina ministrada, bem como as da área pedagógica se refletem em suas práticas de ensino por sua autonomia ao utilizar livros didáticos, por sua não-restrição aos conteúdos e estratégias programadas, visto adicionar constantemente diversos textos e atividades complementares, em resposta ao questionamento e interesse dos próprios alunos.

Nas duas aulas observadas, destinadas a duas classes da primeira série do ensino médio, portando cerca de quarenta alunos cada uma, Zélia propôs trabalho com agrupamento de dois ou três alunos, que compartilharam o uso de alguns Atlas geográficos e diversos livros didáticos retirados da biblioteca escolar. O conteúdo focalizado era o desenvolvimento dos países chamados “tigres asiáticos” e a professora solicitava aos alunos que os localizassem no mapa, reproduzindo sua configuração em folhas avulsas e que levantassem informações sobre a situação

política e econômica desses países a partir dos livros didáticos disponíveis para pesquisa.

A professora prestava assistência e orientação a cada grupo; diante de um questionamento de ordem abrangente, dirigiu-se à lousa, desenhou uma pirâmide etária e forneceu explicações sobre a relação das taxas de natalidade e de mortalidade altas nos países subdesenvolvidos. Em seguida, propôs uma série de perguntas sobre os textos lidos em aulas anteriores conjugados aos que haviam circulado naquela aula, para que os alunos refletissem conjuntamente e para que cada grupo se encarregasse de comentar uma de suas respostas com os demais colegas.

Participando do comentário de cada grupo com toda a classe, Zélia acrescentava informações complementares e, ao final, elaborou um resumo do conteúdo estudado. Adiantou o tema de estudo da semana seguinte, o conflito Israel – Palestina e solicitou que os alunos realizassem leituras complementares, pesquisando notícias sobre o tema para discussão nas próximas aulas.

3.5. MARTA, professora de Química

*“...inclusive a época que eu lembro de bom, de gostoso, eu lembro de Curitiba que era um
 (seco) totalmente ajerente talvez se eu tivesse continuado naquilo eu teria sido
 bom”*

É natural de Santos. SP. 38 anos. Seu pai, nascido no Rio, proveniente de família nordestina, era funcionário da Aeronáutica, graduado em Agronomia, e a mãe, nascida em Santos, tem escolaridade de nível médio. Tem três irmãos, todos fizeram curso universitário. É casada com bacharel em Química, natural de Rio Claro (atualmente pesquisador-doutorando em Química pela Universidade Federal de São Carlos), tem dois filhos pré-adolescentes. Coursou bacharelado em Química pela

UFSCAR e licenciatura na mesma área pela USP, atua no magistério há 8 anos, seis dos quais na escola pesquisada. Reside em casa própria em bairro próximo da escola.

Marta afirma que teve contato com uma diversidade de práticas letradas em ambiente familiar, inclusive as do tipo acadêmico, pois seu pai cursou a faculdade de Agronomia enquanto os filhos ainda eram pequenos. Ela se lembra da habilidade do pai a desenhar seus projetos do curso de Agronomia todas as noites na prancha de trabalho e também do zelo com que ele confeccionava cartões para etiquetar o material escolar dos filhos, utilizando normógrafo e tinta nanquim, no início de cada ano letivo. Sua família tinha acesso moderado a atividades culturais como cinema, feira de artes, teatro infantil.

A mãe de Marta tinha o curso médio e não trabalhava fora; cuidava da casa e dos quatro filhos com dedicação total, mas estava inserida dentro da cultura escrita, inclusive por influência de sua própria família, sempre envolvida em eventos de letramento. O avô materno é descrito como um autodidata, cuja escolarização formal se restringiu às quatro primeiras séries fundamentais, mas que formara uma biblioteca na qual pesquisava conhecimentos de geografia e história mundial por conta própria. As mulheres da família, também com pouca escolaridade, tinham uma postura politizada e inovadora para sua época. Assim, Marta descreve sua mãe como uma mulher que trabalhava demais para realizar todo o serviço doméstico sem auxílio de empregada, *“mas a mentalidade da minha mãe...ela é uma pessoa super-interessada, herdou daquele avô que eu falei, sabe, pessoa versátil assim nas conversas,(...) qualquer assunto...ela conversa sobre tudo, tudo que você quiser saber ela tá ao par, hoje ela é viúva e mora sozinha então tudo que ela pode pegar de informação...ela lê muito, ela compra revistas de tudo quanto é coisa e lê e vê tudo quanto é tipo de noticiário, documentário, futebol..”*

Quando menina, Marta gostava muito de ler gibis e livros infantis, além das revistas e livros indicados pela escola, que eram quase sempre adquiridos por seus pais. Ela rememora com bastante nitidez suas experiências de leitura na infância: *“meu avô tinha uns livros (...) Tesouro da Juventude, tinha umas coisas interessantes, então a gente ficava lendo as histórias curtinhas e tal (...) eu gostava de ler historinhas, né, fábulas, achava legal, gibi demais...lembro que eu ia dormir com uma revista na mão, acordava, pegava, quer dizer já tava lá debaixo da cama, eu acordava muito cedo, isso nas férias, com 8, 9 anos, eu ficava lendo na penumbra, lia até alguém acordar.”*

Mais tarde, durante o ensino médio, fazendo curso técnico no Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo, as leituras literárias, sociológicas e políticas funcionavam como parte constitutiva da vida social estudantil. Marta relata ter convivido com grupos de alunos ligados a movimentos estudantis (final dos anos 70, época da repressão da ditadura militar), em um clima propício para as leituras e discussões político-filosóficas; então, após apropriar-se do repertório escolar com Machado, Graciliano, Lins do Rego, Veríssimo, ela passa a consumir as leituras extra-escolares, de ficção científica de Orwell e Huxley aos romances policiais de Agatha Christie e da literatura engajada de Jorge Amado aos autores do realismo mágico latino-americanos como Gabriel Garcia Márquez. De acordo com as palavras de Marta: *“Aí já entrou essa parte, da gente comprar e trocar livros, Isaac Asimov, sabe, aí eu comecei a ler outras coisas ...George Orwell, Revolução dos Bichos, 1984, Admirável Mundo Novo. Isso aí a escola não mandou ler a gente lia por conta, outro que a gente lia também...o Jorge Amado, mas não era porque o professor pediu pra fazer trabalho (...) E a Agatha Christie também eu achava muito legal tinha uma colega minha que lia e era divertido trocar, descobrir o assassino (...) E revistas, né, se você não queria*

ser um tonto tinha que ler revistas que falavam de política, pra ficar mais informados.”

Marta decepcionou-se com a orientação dos projetos da área técnica escolhida em seu curso (Arquitetura) no Liceu; então, por sempre ter tido facilidade em Química durante o ensino médio, optou por cursar o bacharelado nesta disciplina na Universidade de São Carlos. Ela lamenta sua restrição às leituras específicas do curso e o afastamento das práticas de leituras diversificadas desenvolvidas antes dos anos do curso universitário: *“Mas depois quando eu entrei na Química aí já mudou totalmente, eu parei com isso, não tinha mais espaço pra ler, era só livro científico...”*.

Ao terminar o curso, iniciou estágio não-remunerado no Instituto de Tecnologia de Alimentos, em Campinas. Por desejar exercer um trabalho remunerado, que lhe propiciasse autonomia financeira, terminou abandonando o estágio para prestar concurso e assumir um emprego no Banespa. No entanto, muito insatisfeita com o serviço no banco, em 1987, ela decide cursar licenciatura em Química, na USP de Ribeirão Preto, cidade em que seus pais estavam morando, com objetivo de ingressar na carreira do magistério.

Durante o curso de licenciatura, identifica-se com as leituras relacionadas ao ensino: *“Achei muito legal a parte pedagógica do curso, ler, estudar os autores, inclusive a parte de Psicologia, essa parte eu adorei, me encontrei mais do que na parte de Exatas só Exatas... inclusive até tinha vontade de fazer, se fosse fazer mestrado, gostaria de seguir por esse lado de educação porque é a parte que eu tenho mais afinidade”*.

Atualmente, Marta lê textos ligados à área específica de sua disciplina, pesquisando em vários livros didáticos oferecidos pelas editoras, bem como nos

jornais e revistas que assina como Galileu, Superinteressante, Globo Ciência, Química na Escola. Ainda se diverte acompanhando os filhos adolescentes em suas leituras do repertório escolar, revendo algumas obras literárias.

Em visita a sua casa, tive oportunidade de visualizar, na sala de estar uma cesta com jornais de São Paulo e da cidade de Rio Claro, revistas como Nova, Cláudia, Seleções, Carta Capital, Superinteressante, revistas de arquitetura, histórias em quadrinhos e revistas sobre jogos de videogame (dos filhos). Na sala de estudos, duas escrivaninhas, um computador e estantes contendo cerca de duzentos livros: uma delas contendo os escolares, pertencentes aos filhos, outra, contendo literatura específica de sua área profissional com obras acadêmicas e científicas da formação universitária, dos autores Vogel, Quagliano & Vallarino, Oliveira Brett & Brett, que Marta afirmou utilizar ocasionalmente como apoio didático; continha, também, muitos livros didáticos de Química para o ensino médio, alguns números das revistas Ciência Hoje, Galileu, Nova Escola e periódicos do Conselho Regional de Química.

Uma terceira estante continha livros diversificados que incluíam: dicionários de língua portuguesa, inglesa e espanhola, obras literárias dos autores Clarice Lispector, Lima Barreto, Érico Veríssimo, Jorge Amado, George Orwell, Gabriel Garcia Márquez e alguns best-sellers de Agatha Christie. Havia também enciclopédias históricas, a coleção Os Pensadores, uma coleção sobre grandes nomes da Ciência, e ainda, guias turísticos, coleção de livros sobre plantas, culinária e decoração.

Com relação à profissão, Marta afirma ter apreciado as primeiras experiências lecionando, por tratar-se de um trabalho criativo, que se desenvolve a partir de interações sociais e que está associado à produção de bens culturais e humanos, e não à produção de bens financeiros ou de consumo: *“Do que eu fiz, o que eu escolheria, o que eu achei que deu mais certo comigo é a área do ensino (...) trabalhar em*

empresa, chefia, cobrança, pressão por produção, eu não dou pra isso. Mas dar aulas me fez bem sim...porque eu sofria com uma timidez... pensei tenho que vencer isso, enfrentar uma sala de aula no começo foi difícil, entrar numa sala um sacrifício, hoje nem tanto, mas os alunos são 40 e você, você tem que dar conta de 40, né, eu sou tímida e dar aulas foi uma terapia praticamente(+) achei assim...na escola eu tenho auto-domínio, sou independente, eu decido os caminhos, né, aí você tem cobrança mas é diferente..”

Ao mesmo tempo, apesar de sustentar essa visão positiva da profissão, Marta expõe seu sentimento de frustração diante das condições oferecidas para exercício do magistério. Ela critica, por exemplo, “o ambiente péssimo” do meio escolar, denunciando práticas autoritárias exercidas por coordenação e direção, ao lado de uma atitude de submissão e passividade do corpo docente. Para ela, esse “ambiente de mediocridade”, entre outros fatores, é responsável por atitudes de desrespeito e descrédito que os alunos manifestam pela vida escolar, as quais geram problemas de disciplina em sala de aula.

Alguns anos atrás, o marido de Marta ficou desempregado e ela relata as dificuldades financeiras enfrentadas para sustentar as despesas básicas da família com o seu salário como professora. Comenta ainda as dificuldades com a dupla jornada de trabalho, como mãe, dona de casa e professora, criticando a falta de investimentos na educação no sentido de propiciar às professoras uma remuneração condigna que lhes possibilitasse dedicar-se exclusivamente à profissão: “Acho tão importante nossa profissão quanto a das juízas, né, das promotoras ligadas à infância, ou mais, porque, afinal, nós construímos o cidadão, precisaríamos ter condição de construir bem, de fazer um bom trabalho, isso devia ser, sabe, isso é muito importante.”

Assim, Marta não aceita o lugar subalterno e desprestigiado reservado ao professor dentro da própria estrutura escolar, exige reconhecimento por seu trabalho qualificado e suas falas com a pesquisadora mostram o posicionamento de uma profissional competente, bem formada e pertencente à esfera cultural legítima.

“...imagina, uma vez uma aluna me perguntou assim, professora, como é que eu vou saber se isso aí que a senhora ‘ tá escrevendo ‘tá certo? , que eu não tava pegando do livro (...) olha a autoridade do livro didático e o conceito de professor! Um professor que não sabe, tem que copiar só do livro, nossa...(...) puxa vida, eu fiz faculdade, fiz um monte de coisa, passei por tantas provas, concursos, agora acha que pra dar aulas aqui, no 2º grau eu tenho que copiar do livro?”

Com relação às práticas de leitura desenvolvidas em suas aulas, pude verificar que, por não priorizar o ensino formal de Química, Marta recorre ao uso de textos complementares de fontes diversas para discutir questões pertinentes à área, procurando criar interesse nos alunos e desfazer a visão do estudo de uma ciência exata absolutamente desvinculado do contexto sócio-histórico. Assim, suas aulas abordam tópicos atuais como chuva ácida e poluição, mineração, extração de petróleo e ainda pesquisas sobre a vida de famosos cientistas e o contexto histórico em que viveram.

As duas aulas que observei da professora Marta foram ministradas a uma classe de primeira e a outra de terceira série do ensino médio com cerca de 45 e 35 alunos respectivamente. Uma das aulas se iniciou com a distribuição de provas mensais corrigidas e a professora apresentou na lousa a resolução de alguns problemas sobre os quais os alunos manifestaram dúvidas. Parte dos demais alunos, não

demonstrando interesse pelas explicações, desenvolviam conversas paralelas: uma garota lixava unhas e um casal namorava discretamente nas carteiras do fundo da sala.

Na verdade, essa aula foi prejudicada por uma série de fatores: o barulho intenso das atividades desenvolvidas na quadra de esportes localizada logo abaixo da sala de aula; várias interrupções como a da vice-diretora para anunciar a dispensa de alguns alunos das aulas devido à sua participação nos jogos municipais, a da inspetora de alunos para verificar as ausências computadas pela professora, a de alunos de outra classe com objetivo de emprestar material para a aula de desenho geométrico.

Na outra aula, Marta distribuiu cópias de um texto extraído da seção de leituras didáticas complementares a respeito de formas de combustíveis e produção de biogás e fertilizantes. Os alunos liam em duplas e depois de algum tempo a professora fornecia explicações sobre os pontos que apresentassem problemas de compreensão. Além de transcrever na lousa detalhadamente algumas equações de combustão, a professora produzia questões orais e solicitava comentários dos alunos verificando o entendimento do texto lido.

Nessas atividades orais, Marta procurava, em certos momentos, relacionar os conhecimentos de Química apreendidos com conhecimentos de outras áreas, de modo a elicitare discussões, em que se levasse em conta questões políticas envolvidas na exploração energética e no desenvolvimento econômico mundial. No final da aula, a professora orientou os alunos a pesquisarem o tópico estudado em artigos de jornais e/ou revistas, particularmente Superinteressante e Galileu, de seu acervo pessoal, que ela disponibilizara na biblioteca para consultas por determinado período.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Este capítulo apresenta uma descrição das práticas de letramento relatadas pelos sujeitos através da construção de quadros sinóticos. Segue-se ainda uma descrição das reuniões de trabalho pedagógico observadas no cenário da pesquisa como eventos de letramento com o objetivo de apreender as condições de funcionamento da escola, que atua como espaço discursivo e contexto de produção de sentidos, no qual os sujeitos se posicionam ao constituírem suas identidades.

4.1. Descrição das práticas de letramento relatadas nas entrevistas

Apresento aqui a sistematização, efetuada em três quadros conforme mencionado na seção anterior: o primeiro quadro traz as informações registradas acerca do letramento familiar, da escolarização e do repertório de leituras dos sujeitos, o segundo, as informações relativas aos hábitos ou modos de ler, ao uso de fontes, acervos, suportes diversos e as funções que a leitura adquire para os sujeitos, enquanto o terceiro trata de informações acerca da identidade profissional, das práticas pedagógicas, relacionando-as às leituras. Em seguida, apresento considerações a respeito.

Quadro I - Letramento familiar, escolarização e repertório de leituras:

Sujeitos	Letramento familiar	Formação	Leituras
FLÁVIO Idade: 33, 10 anos de magistério	Pais, imigrantes italianos, operários; ensino fundamental incompleto; irmã: formação universitária (diretora de escola); irmão: ensino fundamental; esposa: professora de redação, licenciatura Unicamp.	Escola pública em todos os graus; Licenciatura em Ciências Biológicas; Unesp; Mestrado inconcluso na mesma instituição	- as literárias do repertório escolar; as específicas da área de formação; - os livros didáticos, paradidáticos e publicações de divulgação científica; - teosofia, filosofia oriental, estudos místicos; - poesia de Fernando Pessoa; - jornais, revistas;
JORGE Idade: 54, 25 anos de magistério	Avós imigrantes, pequenos proprietários de terras, pais de origem rural, agro-pecuaristas, tendo cursado as séries iniciais do ensino fundamental. Um irmão e duas irmãs, uma delas com curso técnico e os outros com curso superior (licenciaturas); Esposa: pedagoga, professora das séries iniciais na rede pública.	Escola pública em todos os graus; Licenciatura em Física, Unesp. Participação em projeto de pesquisa sobre ensino de Física, Usp.	- as literárias do repertório escolar; as específicas da área de formação; - história da ciência; - didáticos, paradidáticos e publicações de divulgação científica; - jornais, revistas, cartuns; - literatura regionalista; - crônicas, trovas e cordel.
MARTA Idade: 38, 8 anos de magistério	Mãe com curso médio (não exerce trabalho remunerado fora do lar) e pai com curso superior, carreira militar. Três irmãos com formação universitária; marido: doutorando em Química, Ufscar.	Parte inicial do ensino fundamental em escola particular, a continuidade em públicas; Bacharelado em Química pela Ufscar; licenciatura em Química, Usp.	- as literárias do repertório escolar; as específicas da área de formação; - didáticos, paradidáticos e publicações de divulgação científica, textos pedagógicos e de psicologia educacional; - jornais, revistas, crônicas, fábulas, quadrinhos; - ficção científica e realismo mágico latino-americano; - best-sellers de A Christie.
SÍLVIO Idade: 49, 28 anos de magistério	Mãe analfabeta, pai operário, tendo as séries iniciais do ensino fundamental; Dois irmãos, um tendo o ensino fundamental incompleto e o outro, um curso técnico; esposa: curso médio, não exerce trabalho remunerado fora do lar.	Escola pública em todos os graus; Licenciatura em História, Usp; Especialização, Usp; Mestrado inconcluso, mesma instituição.	- as do repertório escolar; - as específicas da formação; - as publicações científicas da área e as pedagógicas, inclusive as mais recentes; - didáticos e paradidáticos; - literatura clássica/moderna, estrangeira/nacional, teatro, poesia e prosa; literatura engajada, de cunho social; - jornais, revistas, cartuns, quadrinhos, best-sellers e textos oficiais do município.
ZÉLIA Idade: 42, 20 anos de magistério	Pais descendentes de sírio-libaneses, comerciantes; com ensino fundamental; Duas irmãs, um com curso médio, a outra com formação universitária; marido: engenheiro e professor no ensino técnico.	Escola pública em todos os graus; Licenciatura, Unesp; Pedagogia (inconcluso), mesma instituição	- as do repertório escolar; - as específicas da formação; - as publicações científicas da área e as pedagógicas, inclusive as mais recentes; - didáticos e paradidáticos; - jornais, revistas, best-sellers

QUADRO II.

Hábitos/modos de ler, uso de fontes, acervos, suportes diversos e as funções da leitura:

Sujeitos	Hábitos e modos de ler	Fontes, acervos, suportes	Funções da Leitura
FLÁVIO	- gosta de marcar passagens, rabiscar os livros, fazer muitas anotações, por isso prefere adquiri-los para uso próprio.	- frequênta livrarias onde procura adquirir os livros de seu interesse; também consulta acervos de bibliotecas, tanto convencionais quanto virtuais; atualmente tem preferido consultar sites e imprimir textos de seu interesse.	- Função subjetiva (afirmação do eu): buscar resposta para indagações filosóficas – teosofia; - função simbólica: adquirir capital lingüístico-cultural, socialmente valorizado; - função instrumental: obter conhecimento, atualizar-se, exercer a profissão.
JORGE	- prefere a leitura silenciosa, em um canto sossegado da casa, em sua infância, costumava desaparecer da vista dos familiares para ler.	- gosta de descobrir livros de seu interesse “fuçando” bibliotecas e costuma emprestar e permutar com amigos, raramente compra livros, devido aos custos.	- função subjetiva: literatura regionalista e história da ciência; - função simbólica: adquirir capital lingüístico-cultural, socialmente valorizado; - função instrumental: obter conhecimento, atualizar-se, exercer a profissão.
MARTA	- na infância, apreciava leituras no quarto na penumbra do amanhecer; - leituras em voz alta, dramatizada, ao entreter os filhos;	- frequênta bibliotecas e livrarias, com a família; -adquire livros esporadicamente; - utiliza esporadicamente os sites da rede virtual.	- função subjetiva: leituras variadas, como resposta às inquietações existenciais, conforme o momento vivido - função simbólica: adquirir capital lingüístico-cultural, valorizado socialmente; - função instrumental: obter conhecimento, atualizar-se, exercer a profissão.
SÍLVIO	- leitura em voz alta, dramatizada, em sala de aula, leitura a seus pares, em sala dos professores; -costuma ler nos espaços das livrarias, nos ônibus, na mesa do café, nos intervalos na sala dos professores.	- frequênta livrarias, editoras, banca de revistas com muita freqüência e adquire muitos livros e diversos tipos de publicação para uso pessoal e para uso didático profissional.	- função subjetiva: poesia lírica e literatura engajada, de cunho político-social; - função simbólica: adquirir capital lingüístico-cultural, valorização social; - função instrumental: obter conhecimento, atualizar-se, exercer a profissão.
ZÉLIA	- na infância, leitura declamada, de poesia, em festividades escolares; - aprecia leitura em grupos de estudos; - leitura diária na cama, antes de dormir.	- frequênta bibliotecas públicas e acervos de parentes e amigos; - costuma frequênta livrarias ocasionalmente, para ter acesso aos lançamentos editoriais, porém raramente os adquire, devido aos custos.	- função subjetiva: leituras variadas, de acordo com os momentos vividos; - função simbólica: adquirir capital lingüístico-cultural, valorizado socialmente; - função instrumental: obter conhecimento, atualizar-se, exercer a profissão.

Quadro III.

Identidade Profissional, práticas pedagógicas & leitura:

Sujeitos	Identidade profissional	Práticas pedagógicas e leitura
FLÁVIO	Ser professor – ensinar = uma ação vocacional, que envolve um compromisso de doação, “partilhar conhecimento”, uma arte a ser cultivada, aperfeiçoada, mediante um trabalho de auto-reflexão e auto-avaliação.	Pesquisa e seleção de textos em vários livros didáticos, artigos de divulgação científica, jornais, revistas e sites sobre o conteúdo desenvolvido; montagem, adaptação desses textos apostilados para os alunos; as sínteses são expostas pelo professor na lousa e alunos fazem anotações; o professor busca textos complementares, ilustrativos de alguns tópicos; preocupa-se em orientar a leitura e a elaboração, pelos alunos, de resumos de compreensão do conteúdo estudado. Solicita elaboração de jornal mural em sala de aula.
JORGE	Ser professor exige competência e qualificação para exercício do trabalho, um caráter forte e especial para permanecer no magistério, apesar de suas grandes dificuldades; o sujeito repudia a visão de magistério-sacerdócio.	Pesquisa e seleção de vários textos de livros didáticos, jornais e revistas sobre o conteúdo desenvolvido; o professor expõe a síntese na lousa e indica os textos para os alunos retirarem da biblioteca; o professor evoca suas memórias de leitura para ilustrar determinados tópicos, construindo relações intertextuais e pontes semânticas com outras disciplinas.
MARTA	Uma profissão rica e significativa, porque trabalha com o ser humano em desenvolvimento, com a produção de bens culturais humanos e não só para consumo material. Nisso reside sua parte melhor e mais difícil.	Pesquisa e seleção, a partir de livros didáticos, jornais e revistas, de textos explicativos do conteúdo desenvolvido. Síntese na lousa. Busca de textos complementares, ilustrativos e construção de relações intertextuais e pontes semânticas com outras disciplinas.
SÍLVIO	Uma tarefa politicamente relevante, por isso muito digna e nobre, a ser exercida com a paixão da mais legítima militância.	Conteúdo desenvolvido a partir de sinopse copiada na lousa pelo professor; indicação dos livros didáticos a serem consultados na biblioteca da escola; indicação de textos complementares, paradidáticos e adaptações de obras literárias, que ilustram o conteúdo trabalhado em classe, que compõem trabalhos extra-classe solicitados pelo professor. Citação de autores, reprodução de histórias lidas, oralização de trechos de obras literárias.
ZÉLIA	Profissão que propicia o desenvolvimento constante do aspecto cognitivo, social e intelectual, nisso reside sua melhor parte e a também a pior, quando as condições de crescimento são ruins.	Leitura de mapas, tabelas, gráficos; estudo e desenvolvimento dos conteúdos a partir de diversos livros didáticos a serem consultados pelos alunos; indicação de jornais e revistas como textos complementares; construção de relações intertextuais e pontes semânticas com outras disciplinas; solicitação de elaboração de jornal mural em sala de aula.

A partir dos dados constantes no quadro I, poder-se-ia pensar em uma gradação entre os sujeitos quanto a sua inserção no mundo da cultura escrita. Marta, provindo de família de classe média, cujos pais possuíam escolaridade de nível médio, teve acesso às formas hegemônicas de letramento; Zélia, de família que se poderia chamar de classe média-baixa, também teve contato com práticas de letramento socialmente valorizadas através dos avós sírio-libaneses, que eram leitores de jornais diários e possuidores do bem simbólico de sua herança cultural (música e literatura) que transmitiram oralmente aos netos. Seus tios também eram professores e serviam como ponte para contato com a cultura escrita.

Os demais sujeitos, Flávio, Sílvio e Jorge, pertencentes a classes populares (pais operários e pequeno proprietário-rural), por sua vez, tinham pais sem nenhuma escolaridade (mãe de Sílvio) ou semi-escolarizados (os pais de Flávio e Jorge), que tinham contato apenas com almanaques e livros religiosos, mas valorizavam a cultura escrita, por identificá-la como instrumento de ascensão social; assim, todos eles prescreviam aos filhos regras de conduta que incluíam dedicação aos estudos como modo de obter elevação no padrão sócio-econômico (em seus termos, conseguir uma vida “menos sacrificada”). Esses pais revelam possuir uma visão pragmática do saber escolar, bem como a percepção das questões de poder cultural simbólico que este saber envolve, por desejar que seus filhos, por meio de uma escolarização bem sucedida, se distanciassem de sua condição sócio-econômica e cultural de origem.

Com exceção de Sílvio (o único com curso universitário na família), os demais sujeitos têm irmãos que também cursaram o terceiro grau. Representam indivíduos de famílias de renda baixa e média-baixa que conseguiram alcançar níveis elevados de escolaridade: um deles tem dois cursos superiores, outro iniciou um segundo curso, embora sem terminar, dois iniciaram Mestrado. Penso que todos eles apresentam certa

singularidade pelo fato de conseguirem completar as etapas do processo de escolaridade até o curso superior, quando se sabe que a barreira de exclusão atingia os alunos das classes populares já no segundo ciclo do ensino fundamental e no médio, pois, nessas etapas, a educação ainda mantinha um caráter mais elitista do que hoje. Dois deles (Sílvio e Jorge) enfrentaram o antigo exame de admissão ao ginásio e o cursaram em curso noturno, trabalhando no período diurno.

Deste modo, verifica-se na vida dos sujeitos a atuação da escola como principal agência de letramento¹⁷ e, neste sentido, eles constituem um exemplo do que Lahire denomina *sujeitos trânsfugas de classe* (op.cit: 42) que saíram das condições originais pelo caminho escolar, atravessando esquemas de socialização relativamente opostos ou claramente contraditórios, entre o universo familiar e o escolar, com valores simbólicos diferentes (prestigioso/desprestigiado) em uma sociedade hierarquizada.

No caso dos sujeitos Jorge, Flávio e Sílvio, houve menção explícita, durante as entrevistas, sobre o valor instrumental da leitura escolar para aquisição da língua-padrão e da cultura hegemônica. O sujeito Jorge, especialmente, relata uma experiência de conflito identitário vivida por ele na adolescência diante da necessidade de conciliar a vivência do meio rural com a cultura urbana, ao mudar-se para uma escola central no início do antigo curso ginásial, quando adquiriu o apelido de peão e foi retido na série do curso escolar. Segundo Jorge, tal situação foi amenizada pela atuação do professor de Português que, exercendo ele próprio atividades agropecuárias, prestigiou as experiências da vida no campo trazidas em sua bagagem, ajudando-o a ser aceito e respeitado pelo seu apelido de peão: “*no início era difícil eu tinha que lutar contra isso ((o rural)) mas sem deixar isso*”.

¹⁷ A escola como agência de letramento e sua relevância e/ou imprescindibilidade para grupos sociais minoritários é focalizada por Kleiman, 1991.

Para o sujeito Flávio, o processo de ascensão, partindo de um meio familiar de baixa escolaridade, foi menos difícil; suas afirmações atestam o sucesso escolar e as práticas de leitura funcionando, desde as etapas iniciais da escolarização, como um instrumento poderoso para aquisição do língua-padrão, uma vez que os pais, imigrantes italianos, usavam um dialeto italiano e o Português não-padrão para a comunicação em ambiente doméstico. Para Sílvio, as condições para superação da situação familiar, pai operário, mãe analfabeta, também parecem ter sido mais amenas, uma vez que sua aptidão verbal e seu entusiasmo pela leitura o colocavam em situação de prestígio entre colegas e professores – era sempre escolhido para a função de orador das turmas discentes, iniciou sua biblioteca adquirindo volumes de coleções do professor de Português.

Explicações para o fato de terem conseguido escapar ao processo de exclusão podem ser elaboradas a partir da interpretação dos dados, relacionando-os ao contexto sócio-histórico. Penso que é importante considerarmos a época em que os sujeitos efetuaram as etapas fundamentais de escolarização (com exceção de Flávio, de 33 anos), pois havia menor apelo de meios de comunicação de massa como opção para obtenção de informações e de lazer cultural. As próprias formas de exclusão também sofreram transformações, tornaram-se mais “tardias” (cf. Batista, 1998). Havia uma seleção rigorosa para os candidatos a uma vaga no segundo ciclo do ensino fundamental (exame de admissão ao ginásio), seguida de um sistema avaliativo subsequente de caráter elitista, com alta ocorrência de reprovações e possibilidade de jubramento, que promoviam a exclusão da maior parte dos alunos pertencentes às classes populares. Deste modo, garantia-se uma “qualidade” superior ao ensino fundamental e médio e a seleção rigorosa proporcionava, ao reduzido número de

alunos que conseguiam completar essa etapa, maiores oportunidades de obtenção de vagas nas universidades públicas.

Sílvio e Jorge, que já haviam trabalhado nos anos escolares precedentes, realizavam alguns trabalhos também nas horas livres durante o curso superior, embora seus cursos de graduação funcionassem em período integral e exigissem dedicação contínua. Nessa última etapa de escolarização (a de nível superior), todos os sujeitos mencionaram ter experimentado condições favoráveis para o desenvolvimento de um percurso bem sucedido e prazeroso de seus respectivos cursos.

Essas histórias de vida nos apontam alguns elementos comuns na trajetória dos sujeitos, que revelam a importância das leituras para a constituição de suas identidades, em uma dimensão subjetiva a princípio (as lembranças de todos manifestam um vínculo íntimo e afetivo com a leitura na infância e adolescência) que, posteriormente, atinge outras esferas, como a sócio-cultural e a profissional.

O primeiro elemento diz respeito ao fato de suas famílias valorizarem as práticas letradas e a aquisição do saber escolarizado. O apoio e incentivo da família, em relação à instituição escolar, fizeram com que a ela recorressem para a apropriação dos conhecimentos da cultura dominante, desde o contato com as primeiras letras até a aquisição do repertório clássico do cânone literário, relação semelhante à apontada por Batista em sua pesquisa com os professores de Português (op. cit.).

Em seguida, todos eles estabeleceram com a vida escolar e acadêmica uma experiência predominantemente bem sucedida. Flávio, Sílvio, Zélia e Marta relatam experiências gratificantes e enriquecedoras em seu percurso escolar: no caso de Flávio, houve a alegria do contato com as letras, o acesso à biblioteca, a superação das dificuldades com a língua padrão, a premiação como leitor assíduo; no caso de Sílvio, também o acesso aos livros, a premiação em concurso literário, o exercício da retórica

e do engajamento político exercendo papel de representante dos colegas em várias ocasiões; Zélia também experimentou o contato prazeroso com os livros de ficção, as atividades lúdicas e artísticas com linguagem nos jograis organizados pelas professoras das séries iniciais; Marta teve gratificante experiência inicial em uma escola inovadora em Curitiba e uma rica convivência com uma comunidade de leitores politizados no Liceu, apesar de ter sofrido rupturas devido às constantes mudanças determinadas pelo trabalho de seu pai. No caso de Jorge, sobressaem os aspectos positivos no início da escolarização, a superação do confronto experimentado na escola de zona urbana central e um percurso bem sucedido na fase universitária.

O segundo elemento comum entre eles são suas características de leitores proficientes e autônomos, utilizando uma variedade de materiais e suportes (conforme quadro II) e sustentando, com a leitura, uma relação significativa e efetiva, que ultrapassa as práticas escolares, integra e incorpora os textos lidos a suas experiências de vida: esses sujeitos se dirigem aos textos para buscar respostas a indagações profundamente humanas, a uma necessidade de construir sentido e integrar suas experiências íntimas, pessoais, sociais e profissionais. Neste sentido, desenvolvem uma postura engajada, autônoma e, ao mesmo tempo, crítica em relação ao processo do exercício da leitura: *“...então assim... pesquisando, lendo vários autores, comparando... a gente não fica só pegando as idéias prontas, né, aprende a pensar mais e não fica assim tão alienado”*(Marta).

Outro elemento comum observado é a relevância atribuída à leitura para a constituição e fortalecimento das identidades profissionais dos sujeitos. Penso nas condições de autonomia desenvolvidas com as leituras de Zélia durante seu trabalho como assistente pedagógica e no desenvolvimento das reflexões críticas e conseqüentes transformações operadas no trabalho docente de Jorge após o contato

com textos de história da ciência quando participava do projeto de pesquisa sobre o ensino de Física:

“...sei dizer que me marcou bastante...já dentro da carreira de professor, eu acho que o que mudou inclusive a visão de professor de Física, essas leituras... Li um livro que chama-se Sonâmbulos, conta a história dos pensadores da Idade Média, Copérnico, Kepler, Galileu e outros...” (Jorge)

Desse modo, os sujeitos da pesquisa demonstram preferência pela leitura de tópicos relacionados a sua área profissional, inseridos no âmbito da disciplina ou área específica em que atuam e também apresentam interesse por leituras na área do ensino (nesse caso, principalmente Sílvio, Zélia e Marta). Todos eles mencionam a importância da leitura em sua função instrumental para o exercício da profissão (conforme quadro II), relacionando as práticas de leitura tanto durante o preparo quanto durante o próprio desenvolvimento das aulas (conforme quadro III).

Através da postura dos sujeitos em relação ao lugar social e profissional que ocupam, pude perceber que o fato de terem cursado universidades com padrão de excelência (conforme quadro I), ou seja, instituições com alta qualificação do corpo docente e sólido desenvolvimento de ensino e pesquisa, lhes assegurou acesso a uma comunidade de membros da cultura letrada de prestígio, na qual se constituíram professores-leitores, pertencentes à elite intelectual. Diante da situação de desprestígio do magistério, esses sujeitos revelam uma disposição de não aceitar um lugar subalterno reservado à categoria sob risco de proletarização; assim afirmam sua diferença/singularidade em relação à categoria, sustentando uma forte relação com e um discurso de apologia da leitura legítima e com o próprio discurso dominante.

A posição de leitor de prestígio funciona como modo de legitimar a qualidade de seu trabalho e como índice de seu pertencimento a uma certa elite intelectual, não obstante a péssima remuneração e as condições insatisfatórias para exercício da profissão. Para corroborar esta minha interpretação, trago um comentário da esposa de Jorge, durante uma das entrevistas, em que ela me afirmou que, em sua opinião, o marido nutria uma certa vaidade intelectual, uma necessidade de contestar seu pertencimento àquela representação estigmatizada de professor precário. Neste sentido, verifica-se que ocorre um imbricamento entre as posições identitárias de professor e as de leitor e, ainda, que as experiências de leitura exercem efeito de empoderamento na constituição de suas identidades, tanto no âmbito subjetivo quanto no social e, principalmente, no profissional.

O quadro III mostra as concepções de cada um deles sobre sua profissão: doação ou partilha de conhecimentos; um fazer que exige qualidade e competência; um fazer que implica produção cultural, gera enriquecimento intelectual; um fazer eminentemente político. Com muitos pontos de convergência, esses sujeitos professores sustentam uma visão que os leva a atribuir relevância a seu trabalho, a desenvolver atitudes de comprometimento com os alunos e o ensino e, ao mesmo tempo, a manifestar um engajamento crítico-reflexivo ao questionar o desempenho da escola e considerar as dificuldades e insatisfações com as condições propiciadas ao exercício do magistério.

Evidentemente, apesar dos elementos comuns em sua trajetória e em sua constituição identitária de professores-leitores, os sujeitos apresentam variações em suas preferências de leitura, em seus modos de se relacionar com o texto escrito (quadro I e II), e com os modos de utilizar a leitura em suas práticas pedagógicas, de

acordo com a singularidade de suas experiências sócio-culturais e devido às próprias complexidades individuais que caracterizam as identidades sociais humanas.

Caberia explicitar ainda que, através das observações efetuadas, constatei que a situação das mulheres professoras apresenta um componente agravante às dificuldades mencionadas pelos sujeitos para o exercício da profissão, pelo fato de que elas já se encontram sobrecarregadas pela parte mais pesada dos encargos da vida doméstico-familiar, sobretudo pela tarefa relativa à educação dos filhos. Fica evidente, pelas observações efetuadas, o conflito e o sofrimento das mulheres professoras para exercer a contento as múltiplas tarefas da vida familiar, sem abdicar da qualidade de seu fazer profissional, em uma tentativa incomensurável para corresponder ao padrão histórico traçado para as mulheres em nosso meio, de acordo com a representação social dominante.

4.2. Descrição dos eventos de letramento no local de trabalho : reuniões de HTPC

As reuniões pedagógicas constituem um importante cenário para o desenvolvimento de eventos, nos quais podem ser observadas as múltiplas relações que permeiam o funcionamento deste universo escolar: os professores e professores, professores e coordenadores, direção, funcionários e alunos interagem e constroem suas identidades através de práticas sociais e discursivas; no caso específico desta pesquisa, houve interesse em focalizar os eventos de leitura, objeto desta pesquisa, para investigar sua função nas discussões pedagógicas.

Nas escolas públicas do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo essas reuniões são denominadas HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo) e costumam ocorrer semanalmente durante duas horas-aula com a presença do corpo de professores da escola; no primeiro horário, concentram-se os professores do período

diurno e, no segundo, parte destes e também os do período noturno, somando-se (dependendo do número de ausências) entre trinta e quarenta professores por reunião.

O propósito das reuniões, segundo os coordenadores e a direção, seria o desenvolvimento de atividades visando promover a integração dos trabalhos pedagógicos e o funcionamento harmonioso da escola como um todo. Em minha pesquisa foram coletadas cerca de vinte e seis (26) horas de gravação em áudio, acompanhadas de anotações em diário de campo, durante a observação participante nas HTPCs desenvolvidas às segundas-feiras, das 17:00 às 19:00 horas, na escola pesquisada.

Apresento, a seguir, um quadro sinóptico das HTPCs observadas:

QUADRO IV

DIA	FEVEREIRO
14	<ul style="list-style-type: none"> - a direção dá boas-vindas aos professores e apresenta as normas de funcionamento da escola e as instruções sobre cumprimento dos horários e prazos para entrega das tarjas de conceitos/faltas dos alunos à secretaria; - eleição do conselho de escola; - escolha dos professores-coordenadores das classes; - exibição de vídeo, tele-encontro com a palavra da secretária de Educação;
21	<ul style="list-style-type: none"> - confecção dos mapas das classes pelos respectivos coordenadores; - programação da 1ª reunião de pais; - discussão dos projetos interdisciplinares programados no plano escolar: AIDS, Meio Ambiente e Brasil- 500 anos; - escolha dos coordenadores das áreas disciplinares, efetuada por seus pares; - comunicado convocando os professores para comemoração de 22 de abril;
22	<ul style="list-style-type: none"> - reunião dos professores agrupados por área para elaboração do planejamento pedagógico; - distribuição, aos professores, de folha de instruções sobre preenchimento de papeletas a serem entregues bimestralmente à secretaria; trabalho de organização dos diários de classe;
28	<ul style="list-style-type: none"> - reunião em grupos professores de História e Educação Artística para planejamento da comemoração do Brasil – 500 anos; - os demais professores assistem à exibição de vídeo encaminhado pela Secretaria de Educação sobre Segurança nas Escolas e Direitos e Deveres dos Alunos.
MARÇO	
13	<ul style="list-style-type: none"> - Informes gerais sobre: os uniformes dos alunos, campanha sanitária municipal, coleta de material reciclável, proposta de excursão para Mostra do Descobrimento; - comentários e solicitação de propostas de trabalho para a programação da comemoração Brasil - 500 anos;

20	<ul style="list-style-type: none"> - entrega, aos professores-coordenadores de classe, de cadernetas com conceitos/freqüência dos alunos e controle de recebimento de contribuições à Associação de Pais e Mestres; - informes e avisos gerais;
27	<ul style="list-style-type: none"> - orientação, pelo coordenador, para a elaboração de “quadros” descritivos, com levantamento de conceitos/faltas dos alunos em cada uma das disciplinas, a ser efetuado pelos professores-coordenadores das classes; - discussão aberta sobre a melhor forma de organizar tais quadros; - atividade denominada Texto para Reflexão, com entrega de cópia impressa de um artigo de Artur da Távola, “A Quem Educa” para leitura e comentário pelos professores.
A B R I L	
03	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação ao corpo docente do texto final da proposta pedagógica da escola; - discussão do texto “A Quem Educa”, pelos professores, com reflexões sobre suas implicações pedagógicas; - divulgação e sorteio de uma bolsa de estudos em informática para professores.
10	<ul style="list-style-type: none"> - organização de excursão para a Mostra do Descobrimento, no Ibirapuera, SP; - avisos gerais sobre o período de avaliação dos alunos e prazos de entrega de tarjas; - Texto para reflexão, sem título e sem autoria, referido como de domínio público; - aviso sobre montagem dos painéis de Educação Artística para a comemoração cívica.
17	<ul style="list-style-type: none"> - comentário-discussão sobre a leitura do texto de domínio público; - assinatura de convocação para comemoração cívica de 22 de abril; - organização de listas dos alunos com problema de falta pelos professores-coordenadores; - organização dos diários de classe para encerramento do bimestre.
PARALISAÇÃO DE AULAS EM FUNÇÃO DE GREVE DA CATEGORIA	
M A I O	
08	<ul style="list-style-type: none"> - proposta encaminhada pela diretoria regional de ensino para leitura e discussão sobre o estatuto da criança e do adolescente; professores divididos por área; - preenchimento dos quadros descritivos das classes;
15	<ul style="list-style-type: none"> - divulgação e comentário dos resultados da avaliação da escola com relação ao índice de formação discente: são apresentados altos índices de evasão e retenção de alunos; - discussão sobre propostas para reversão dessa tendência.
PARALISAÇÃO DE AULAS EM FUNÇÃO DE GREVE DA CATEGORIA	
29	<ul style="list-style-type: none"> - continuação da leitura e discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente; -revisão dos planos de ensino;
J U N H O	
05	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração do novo calendário com plano de reposição de aulas do período da greve; - elaboração dos diários de classe e papeletas com conceitos/faltas;
12	<ul style="list-style-type: none"> - continuação da revisão dos planos de ensino; - encaminhamento da pauta da reunião de pais; - discussão sobre o plano de reposição de aulas;

20	- avisos gerais sobre: novos prazos para entrega de papeletas, colaboração no cumprimento de regras disciplinares estabelecidas pela direção, no cuidado com a conservação da limpeza das salas etc. - discussão prolongada sobre a viabilidade de execução das regras estabelecidas;
26	- preparação de atividades especiais para reposição de aulas de 10 a 20 de julho - levantamento das faltas de alunos no 1º e 2º bimestres em cada disciplina; - elaboração de trabalhos de compensação de ausência e de comunicados para os pais; - Texto para reflexão: “Saber Ouvir”, de Aylton Paiva; discussão por áreas;
JULHO	
03	- listagem dos alunos que devem fazer compensação de ausência; discussão sobre o modo de efetivar tal procedimento; - comentário sobre a leitura do texto para reflexão;
PERÍODO DE REPOSIÇÃO DE AULAS REFERENTE À GREVE	
31	- discussão sobre os projetos de recuperação de alunos; - elaboração dos planos de recuperação paralela e recuperação final; - prolongamento das discussões para organização de trabalho de preenchimento de fichas de cada um dos alunos em recuperação;
AGOSTO	
08	-elaboração de fichas de controle para alunos convocados para compensação de ausências, bem como para as aulas de reforço e recuperação; - preparação de comunicados aos pais;
14	- visita do grupo de teatro amador municipal para divulgação da peça: “Navio Negreiro”; -preparação da pauta para reunião de pais;
21	- preparativos para as festividades da semana de aniversário da escola; - divulgação do calendário de atividades programadas para o aniversário
28	- avisos gerais: grupo “Amigos da Escola” programa atividades de participação na comemoração do dia da escola; - discussão sobre adoção/escolha de livros didáticos a serem doados pelos órgãos governamentais para o 2º grau ;
SETEMBRO	
12	-exibição de vídeo da Rede Vida, com palestra do professor Marins Filho sobre “Gestão de Empresas”; - avisos gerais;
19	Livre para preenchimento de cadernetas, papeletas etc. Avisos gerais;
26	-continuação das discussões por área sobre escolha dos livros didáticos; - atividade de análise dos livros didáticos.

Em doze das vinte e seis reuniões, os professores receberam variados tipos de formulários e/ou fichas para serem preenchidos com informações e dados de caráter burocrático e ficaram ocupados com a realização de atividades tais como: elaboração de listas, fichas, papeletas, diários de classe, tabelas ou quadros descritivos sobre o

desempenho de cada classe, levantamento de faltas e de conceitos de alunos. elaboração de planos de compensação de ausência, (re)organização de conteúdos programáticos a serem revistos em aulas de recuperação; gastavam grande parte do tempo em discussões em que questionavam as orientações recebidas para desenvolver os trabalhos requisitados pela diretoria de ensino. Essas discussões prolongavam-se por muito tempo, porém se mostravam estéreis, pois todo o questionamento dos professores acerca do significado e validade de se realizar tais tarefas se encerrava invariavelmente com a argumentação do coordenador defendendo a necessidade de executá-las, pelo fato de que a unidade escolar não poderia deixar de cumprir as determinações da diretoria de ensino.

As HTPCs funcionavam rotineiramente da seguinte maneira: o coordenador passava as instruções para realização de determinadas atividades, os professores dividiam-se em grupos por áreas disciplinares, permanecendo no mesmo espaço, uma sala bastante ampla com mesas de estudos na biblioteca da escola; havia, portanto, muitas pessoas falando ao mesmo tempo e o desenvolvimento das atividades programadas, em parte devido a sua própria constituição, pois se tratava-se de inúmeras atividades, ocorria de modo fragmentado e sujeito a inúmeras interrupções.

Houve exibição de três fitas de vídeo, a primeira em fevereiro, constando de uma mensagem oficial de abertura do ano letivo pela secretária de educação, a segunda também de caráter oficial, com desenvolvimento de orientação sobre segurança nas escolas, direitos e deveres dos alunos, e a terceira, sobre gestão empresarial, abordando transformações no mercado de trabalho do futuro. Nenhum desses vídeos suscitou interesse nos professores que, durante a exibição, se dedicavam à organização de atividades didáticas e/ou conversas paralelas com seus pares. Houve

indicação, pelo professor Silvio, de uma fita de vídeo de Paulo Gentili intitulada “A Escola Pública e a Economia Neoliberal”, que foi, porém, ignorada pela coordenação.

Houve cerca de 10 sessões em que o coordenador utilizou 15 a 20 minutos para transmitir avisos gerais e instruções da diretoria de ensino ou da própria direção da escola sobre normas que deveriam ser seguidas pelos professores, como por exemplo: não deixar restos de giz nas salas de aula, para evitar que os alunos rabiscassem as paredes; não permitir o uso de bonés pelos alunos em sala de aula; no início das aulas, chamar os alunos localizados nos corredores para dentro das salas de aula; no término das aulas, trazer as pastas de controle dos alunos para a sala dos professores e deixar as chaves das salas no quadro destinado para essa finalidade; não se ausentar das salas de aula para evitar que os alunos danificassem qualquer material. Sempre havia intervenções dos professores contestando tais regras e, portanto, as discussões a respeito também costumavam se prolongar.

Era comum o baixo comparecimento de professores às reuniões de HTPCs e, inclusive, ocorriam saídas eventuais de professores da sala de reunião com a finalidade de prestar atendimento a pais ou a alunos com problemas. Nos comentários que pude coletar ao longo de minhas observações, um grande número dos professores referia-se à inutilidade do tempo gasto nessas reuniões que, para eles, se limitavam à transmissão de recados da direção da escola e da diretoria regional de ensino, à orientação para o desenvolvimento de tarefas burocráticas (“*a gente fica aqui preenchendo papéis*”) ou à programação de comemorações cívicas e de campanhas de arrecadação de fundos financeiros para a Associação de Pais e Mestres.

De modo geral, os professores desenvolviam entre si muitas conversas sobre problemas específicos, relativos a certos alunos ou classes consideradas mais difíceis, trocando idéias sobre possíveis maneiras de enfrentar tais situações, porém as

discussões de temas mais abrangentes, como educação continuada, trabalhos de caráter interdisciplinar, leituras propostas pela coordenação (comumente indicadas pelos supervisores da Diretoria de Ensino) não recebiam deles muita atenção, quer pela rejeição claramente manifesta contra os órgãos oficiais (que consideravam formas autoritárias e opressoras de ingerência externa a seu trabalho em sala de aula), quer pela sobrecarga de tarefas (muitos, de acordo com minha observação, preparavam atividades didáticas ou corrigiam trabalhos escritos dos alunos durante o desenvolvimento das reuniões).

Por outro lado, alguns professores (como Sílvio, Zélia, Jorge, Marta e outros que posteriormente se removeram para outra escola) se destacavam por seu interesse em levantar questões e contestar o estabelecido, porém tinham suas falas cerceadas pelo coordenador, que controlava os turnos de modo autoritário, de modo a garantir seu lugar absoluto como falante primário, com a produção um discurso repetitivo e monológico. Na verdade, devo relatar que os próprios colegas professores, em sua maioria, demonstravam certa insatisfação quando o professor Sílvio tomava a palavra, por temerem atraso no término das atividades. De modo geral, a partir das observações realizadas, considero uma tendência ao conformismo e à aceitação passiva da ordem estabelecida a postura silenciosa ou ausente da maioria do professores do corpo docente da escola pesquisada.

A este respeito, reproduzo o comentário exasperado da professora Marta, após contestar, junto ao coordenador, a incumbência, repassada aos professores, sobre o envio de comunicado aos pais dos alunos a respeito do estabelecimento de compensação de ausências: *“Vocês não viram que não cabe a nós assumirmos mais essa tarefa? Mas que droga! Por isso que essa escola não vai, que droga, ninguém reage, todo mundo aceita tudo quieto!”*

Como se pode observar, a maior parte do tempo dessas reuniões era utilizada em atividades burocráticas, com preenchimento de fichas e formulários sobre desempenho de alunos (controle de notas e ausências), boletins informativos sobre o andamento dos planos de ensino, elaboração de planos e cronogramas de recuperação de alunos e avisos gerais, além de exibição de vídeos com relevância pouco significativa para o trabalho dos professores.

4.2.1 Atividades de leitura dos denominados “textos para reflexão” nos eventos de trabalho pedagógico (HTPCs)

Apenas quatro textos foram encaminhados pela coordenação, destinados à leitura, reflexão e discussão dos professores nas reuniões de HTPC, sem que essa atividade ocupasse um papel prioritário no desenvolvimento dos trabalhos.

O primeiro texto proposto à reflexão foi “A Quem Educa”, de Artur da Távola, em 27 de março, que mereceu breve discussão de cerca de 15 minutos. Evocando o tema do texto, o coordenador questionou os professores presentes sobre os valores com que educamos nossos jovens. Alguns professores mencionaram as dificuldades de se enfrentar o desafio de educar os jovens em uma sociedade que passa por fortes transformações, como a nossa. O coordenador tentou ampliar a discussão, mas os professores pareciam cansados e sem disposição para comentar o texto. É importante notar que os professores que lecionavam no período noturno articulavam o término da reunião com o início das aulas daquele período (das 19:00 às 22:40 horas); em parte devido a isto, demonstravam maior preocupação com a elaboração de atividades didáticas ou com a correção de trabalhos dos alunos do que interesse pela discussão em curso.

Nas primeiras reuniões do mês de abril os professores direcionaram sua atenção para o desenvolvimento do movimento reivindicatório da categoria junto ao governo do estado que acabou resultando em meses de greve, à qual a escola pesquisada aderiu por algumas semanas. O professor Sílvio, representante da escola junto à Associação de Professores da rede pública, leu em voz alta para os colegas o manifesto da Associação dos Professores a ser encaminhado para a secretaria da educação. Os professores discutiram brevemente sobre a validade das reivindicações.

A segunda atividade de leitura proposta pela coordenação ocorreu no final da reunião do dia 10 de abril com a distribuição aos professores, divididos em grupos de cinco ou seis, de duas fotocópias de um texto sem título e sem indicação de fonte bibliográfica, portando somente uma observação em rodapé, que informava tratar-se de um “texto de domínio público”. Nesse mesmo dia, quando os professores já encerravam suas atividades, o texto gerou uma discussão inicial entre os membros de um pequeno grupo de professores, incluindo alguns dos sujeitos pesquisados. Essa discussão será retomada na análise específica desse evento na primeira seção do próximo capítulo.

Durante o mês de maio, foi programada uma leitura e discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, tratando-se, de acordo a coordenação dos trabalhos das HTPCs, de uma proposta da Diretoria de Ensino Regional com objetivo de levar os profissionais da educação a examinarem a coerência de seus respectivos regimentos escolares em relação aos princípios relativos à educação presentes no estatuto. Os trabalhos com a leitura e comentário do Estatuto, porém, foram prejudicados pela paralisação parcial ou total das atividades pedagógicas e pelo clima tenso instaurado por conta da greve da categoria.

Os professores reuniram-se em grupos por área disciplinar e foram instruídos a comentar os artigos vinculados à educação e a produzir uma síntese escrita para ser entregue à coordenação, mas nenhum dos grupos completou a tarefa. Em algumas sessões de leitura em grupos, pude presenciar professores que se manifestavam contrários ao que consideravam excessiva benevolência em relação às infrações cometidas por menores. Observei que o grupo liderado pelo professor Sílvio estendeu-se por mais tempo na leitura e discussão do referido estatuto, apontando problemas para o efetivo funcionamento do mesmo, devido à ausência de políticas de inclusão de famílias de baixa/nenhuma renda em esferas com acesso à escolaridade, moradia digna, saúde etc.

Em 26 de junho houve a leitura do texto “Saber Ouvir”. O coordenador solicitou a opinião dos professores a respeito, dirigiu-se a alguns deles nominalmente, os quais, todavia, não quiseram se manifestar. Neste momento, Zélia afirmou, em tom de brincadeira, que o texto deveria ser comentado pelo próprio coordenador, que não costumava praticar o exercício de ouvir os outros. Então, o coordenador iniciou seu comentário com uma apologia à postura compreensiva e amorosa com que um “bom professor” deve ouvir, dar atenção aos alunos. A este comentário, Jorge acrescentou: *“bem, a recíproca é verdadeira, eu também gostaria de ser ouvido, os professores são ouvidos? Quem decide, quem opina nas diretrizes pedagógicas, é quem está fora da sala de aula, quem está longe da prática pedagógica”*.

O coordenador passou, então, a comentar com os professores os questionamentos críticos emitidos, por parte dos supervisores da diretoria de ensino, com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e a preocupação dos órgãos oficiais quanto à necessidade de se implementar mudanças pedagógicas que pareciam contar com a resistência dos professores. Muitos professores passaram a se

manifestar, construindo interlocuções paralelas, com opiniões divergentes sobre a viabilidade de transformações benéficas ao meio escolar. A inclusão das crianças de meios marginalizados foi vista por alguns grupos como difícil de ser realizada porque, na prática, elas prejudicariam o pleno desenvolvimento cognitivo das crianças de famílias menos desfavorecidas, uma vez que os professores não tinham condições de atender a necessidades diferentes e a grupos de alunos diferentes simultaneamente; percebia-se grande aflição da parte dos professores sobre como lidar com situações problemáticas e com as cobranças a eles dirigidas.

O professor Sílvio, tomando a palavra, apontou a necessidade de se perceber o contexto sócio-histórico em que a escola está inserida e as políticas públicas implementadas como fatores determinantes do processo que chamou de sucateamento do sistema público de ensino. Falou sobre a crise econômica e a falta de emprego e de perspectiva de vida para os cidadãos, que geram uma séria ausência de credibilidade nas instituições, dentre as quais a própria escola, se interrogando se eles próprios, enquanto professores, não estavam desacreditando do processo educacional, e questionou se a valorização dos professores não passaria justamente por uma luta por uma escola pública realmente inclusiva e de qualidade, envolvida fortemente com a transformação do ato de ensinar. Conclamou os colegas professores para a necessidade de unir esforços do corpo docente em torno de um compromisso político com uma educação transformadora.

Não houve prosseguimento da reflexão. Nesse momento, Sílvio foi interrompido pelo coordenador, que retomou a palavra, alegando a necessidade de passar recados sobre novos horários de reposição de aulas para, em seguida, encerrar os trabalhos daquela reunião. Não apenas aqui, mas em diversas outras ocasiões, as

discussões iniciadas pelos professores eram interrompidas pela coordenação em nome da necessidade de focalizar outros assuntos, declarados prioritários.

Em certas ocasiões, os professores chegaram a questionar o viés ideológico dos textos propostos à leitura e “reflexão”. Diante desses questionamentos, o coordenador explicava que a coordenação recebia uma seleção de textos da diretoria de ensino, os quais vinham sendo utilizados aleatoriamente, com objetivo de fomentar a discussão e a troca de opiniões e que ele, sendo professor-coordenador, compartilhava as aflições de sua categoria profissional.

CAPÍTULO 5

AS LEITURAS E A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES

Neste capítulo, realizo análises discursivas, com objetivo de investigar a constituição das identidades dos professores-leitores. Focalizo, primeiramente, um evento de leitura ocorrido em reunião de HTPC, que possibilita a apreensão dos posicionamentos discursivo-identitários dos sujeitos; em seguida, analiso suas falas em entrevistas e outras interlocuções, através das quais se eles reconstroem suas representações de leitura, da profissão e os posicionamentos que caracterizam um processo de resistência ao fenômeno de proletarização da categoria docente.

Considero que, através da análise dos textos produzidos nas falas dos sujeitos, apreende-se, em grande parte, o modo como se constituem suas identidades de professores e leitores, à medida que eles incorporam, reproduzem e transformam os discursos sobre leitura e leitores em circulação em seu mundo social, uma vez que esses discursos, vinculados a determinadas formações ideológicas e discursivas, estruturam, através de combinações de enunciados, modos particulares de representar e de significar o real. Assim, pretendo analisar discursivamente a constituição identitária desses professores-leitores, através de observação do seu posicionamento discursivo, à medida que eles, em suas falas, vão construindo significados para suas leituras, para sua profissão e sua própria identidade de professores-leitores.

Segundo Fairclough (2003), a linguagem se atualiza em práticas discursivas que se apresentam organizadas, para efeito de análise, de três modos principais na prática social: gêneros, entendidos como modos de agir, discursos, como modos de representar e estilos, como modos de ser. Esses últimos representam o aspecto

discursivo das identidades, e podem ser visualizados nas marcas lingüísticas que envolvem os traços fonológicos, o léxico, a modalização, as metáforas, a intertextualidade, os advérbios intensificadores, os efeitos de ironia, bem como os gestos, cacoetes e a linguagem corporal como um todo.

Para o autor, os índices de modalidade e de avaliação ou valores, (os pronomes pessoais, repetição lexical, nominalizações, etc) são especialmente relevantes para analisar o estilo discursivo e a identidade posicional dos sujeitos, pois indicam as relações de comprometimento dos falantes com seus próprios enunciados, aquilo que admitem como verdadeiro ou necessário (modalidade) e como bom, desejável ou justo (avaliação). “Meu pressuposto é que aquilo com o que as pessoas se comprometem nos ou através dos textos é uma parte importante de como elas se identificam, a texturização das identidades.” (Fairclough, op.cit: 128)¹⁸. Neste mesmo sentido, Bakhtin constrói a noção de orientação ativa do falante como um processo que envolve apreensão, compreensão e apreciação em relação ao discurso de outrem. O sujeito falante produz uma réplica mediante a apreensão apreciativa das enunciações (Bakhtin, 1995:147-150).

Portanto, serão analisadas as marcas lingüísticas materializadas nos textos que os sujeitos produziram, ao transitar por diferentes discursos e ao assumir posicionamentos distintos, tanto em relação aos interlocutores e ouvintes, quanto em relação aos personagens construídos em suas narrativas. Através de rupturas, conflitos e contradições, submetidos a multi-determinismos sócio-culturais, mesmo sem produzirem seus discursos de forma livre, os professores vão construindo posições próprias, como autores, e assumindo ações próprias, como agentes sociais.

¹⁸ “My assumption is that what people commit themselves to in texts is an important part of how they identify themselves, the texturing of identities.”

5.1. Um evento de leitura: o professor e sua análise crítica do texto

Conforme já mencionei anteriormente, durante a observação das HTPCs interessavam-me especialmente as atividades denominadas “textos para reflexão”, por considerar a atividade de leitura um contexto privilegiado para examinar a constituição discursiva das identidades dos professores-leitores, entendendo, como Chouliaraki & Fairclough (1999:14)¹⁹, que “as pessoas também estabelecem suas identidades e suas diferenças através dos diversos modos como elas interpretam textos e, mais genericamente, os incorporam a suas próprias práticas.”

Esta análise diz respeito à leitura de um texto sem título, referido como sendo “de domínio público”, que foi apresentado aos professores durante as atividades desenvolvidas na reunião de HTPC do dia 10 de abril. Trata-se de uma anedota a respeito de funcionário de uma empresa, que reivindica aumento salarial e, sendo confrontado com uma tarefa que exige presteza e dinamismo, atesta sua ineficiência e mediocridade para o trabalho, em contraposição ao desempenho exibido por outro funcionário, mais jovem. Tal anedota somente teria pertinência para o contexto pedagógico aceitando-se a premissa de uma equivalência entre o trabalho daquela empresa com o trabalho docente. Abaixo, apresento a reprodução do texto:

¹⁹ “People also establish their identities and their differences through the diverse ways in which they interpret texts, and more generally incorporate them into their own practices”.

TEXTO:

PARA REFLEXÃO

Álvaro trabalha em uma empresa. Funcionário sério, dedicado, cumpridor de suas obrigações e, por isso mesmo já com seus 20 anos de casa.

Um belo dia, ele vai ao dono da empresa para fazer uma reclamação:

- Patrão, tenho trabalhado durante estes 20 anos em sua empresa com toda a dedicação, só que me sinto um tanto injustiçado. O Juca, que está conosco há somente três anos, está ganhando mais do que eu.

O patrão, fingindo não ouvi-lo disse:

- Foi bom você vir aqui. Tenho um problema para resolver e você poderá fazê-lo.

Estou querendo dar frutas como sobremesa ao nosso pessoal após o almoço hoje. Aqui na esquina tem uma barraca. Vá até lá e verifique se eles têm abacaxi.

Álvaro, sem entender direito, saiu da sala e foi cumprir a missão.

Em cinco minutos estava de volta.

E aí Álvaro?

Verifiquei como o senhor mandou. O moço tem abacaxi.

- E quanto custa? Isso eu não perguntei não.

- Eles tem quantidade suficiente para atender a todos os funcionários?

- Também não perguntei isso não.

- Há alguma outra fruta com que possa substituir o abacaxi?

- Não sei não ...

- Muito bem Álvaro. Sente-se ali naquela cadeira e me aguarde um pouco.

- O patrão pegou o telefone e mandou chamar o Juca. Deu a ele a mesma orientação que deu ao Álvaro:

- Estou querendo dar frutas como sobremesa ao nosso pessoal após o almoço hoje.

- Aqui na esquina tem uma barraca. Vá até lá e verifique se eles têm abacaxi.

- Em oito minutos, o Juca voltou.

- E então? – indagou o patrão.

- Eles têm abacaxi sim e em quantidade suficiente para todo nosso pessoal e se o senhor preferir, tem também laranja, banana, melão e mamão. O abacaxi estão vendendo a R\$ 1,50 cada; a banana e o mamão a R\$1,00 o quilo; o melão a R\$1,20 a unidade e a laranja a R\$20,00 o cento, já descascada. Mas como eu disse que a compra seria em grande quantidade, eles darão um desconto de 15%. Deixei reservado. Conforme o senhor decidir, volto lá e confirmo.

- explicou Juca.

Agradecendo pelas informações, o patrão dispensou-o. Voltou-se para o Álvaro, que permaneceu sentado ao seu lado e perguntou-lhe:

- Álvaro, o eu foi que você estava mesmo me dizendo?

- Nada sério não patrão. Esqueça. Com sua licença.

E o Álvaro deixou a sala.

Texto : domínio público

Então, a partir desse texto, pude registrar duas leituras: uma, realizada por uma professora (Sônia), que não fazia parte do grupo dos sujeitos selecionados para a pesquisa e outra, de dois dos sujeitos de minha pesquisa, envolvidos com um grupo de

seis professores que realizavam uma reflexão sobre o texto lido nos momentos finais da reunião. Enquanto eu percorria a sala tentando registrar comentários sobre a leitura do texto, a professora Sônia, percebendo meu interesse, ofereceu-se para comentar as impressões de seu grupo sobre o texto, revelando uma interpretação de completa adesão à mensagem moralizante e doutrinária :

“eu acho que esse texto ele quer mostrar pra gente...os nossos pontos frágeis, que nós temos nós não queremos admitir mas acabamos ficando assim ... quem dá aula de manhã à tarde e à noite tem tempo de se atualizar tem jeito de se organizar melhor de ser mais inteligente? Não tem... a gente fica bitolada ano todo a mesma coisa não dá pra preparar nada diferente a mesma coisa acho que é isso que ele quis mostrar, um de 3 anos e um de 20.”

Como se vê, a professora manifesta sua adesão ao discurso que a deprecia, e a seu próprio trabalho, aceitando acriticamente o paralelo entre o trabalho do funcionário retratado no texto e o trabalho dos professores, conforme parece ter sido o objetivo da atividade de “reflexão sobre o texto”. Essa professora, ao extrapolar a situação descrita do texto para a situação docente, contraria seus próprios interesses profissionais, incorpora e reproduz o discurso dominante, com a representação do professor como um sujeito menor, adotando atitudes de submissão, de conformismo e inculcação de incompetência em relação a sua identidade profissional.

Através de operações linguísticas de auto-referenciação, com remissão às pessoas do discurso (Silva & Matêncio, 2004), podemos depreender os processos de subjetivação e objetivação das identidades, que resultam da diferença/equivalência do sujeito em relação ao outro. Na enunciação, ao dizer *eu – a gente - nosso – nós – quem*

- *a gente* - Sônia está objetivando sua subjetividade (Morin, op.cit.). Com o uso referencial de *nós*, *nosso*, *a gente*, pronomes que aproximam o falante de seu interlocutor e estabelecem uma relação dialógica, ela realiza sua inclusão no grupo/categoria dos professores; já com o uso do pronome interrogativo de terceira pessoa *quem*, ela promove um afastamento, tanto do eu, quanto dos interlocutores dessa cena enunciativa, com intenção de suspender ou neutralizar o impacto de sua inclusão, e a dos demais professores, no enunciado que os desqualifica profissionalmente (*Quem dá aula de manhã tarde e noite tem tempo de se atualizar....? Não tem!*). Assim, há um imbricamento de posicionamentos identitários, que correspondem às diferentes formas de remissão às pessoas do discurso; porém, ao concluir com o uso de *a gente*, em uma assertiva de efeito depreciativo (*a gente fica bitolada*), o *eu* termina por assumir o posicionamento de professora proletarizada.

Além disso, a interpretação na leitura envolve necessariamente a construção de relações interdiscursivas entre o dizer do sujeito-leitor (eu) e o dizer do sujeito produtor do texto (o outro), em uma conjunção de vozes que envolvem a assunção de posicionamentos identitários e uma conseqüente incorporação de valores e pontos de vista; no caso de Sônia, há uma incorporação dos valores vinculados ao discurso dominante, o que indicia também o movimento em direção à constituição de uma identidade profissional proletarizada.

Por outro lado, a experiência interpretativa e a reflexão produzida sobre a leitura do texto pelos professores-leitores Jorge e Sílvio, assinalam uma diferença/oposição em relação à leitura de Sônia: contrapondo-se a uma posição subalterna e conformista, esses sujeitos marcam, através de seus enunciados, a assunção de um posicionamento identitário-discursivo de professor empoderado, conforme demonstro no segmento abaixo:

Sílvio, aproximando-se da pesquisadora:

É só trocar o professor, botar o professor no lugar do funcionário?((leve riso))

Jorge, que fazia parte do grupo de Sílvio, também se dirige à pesquisadora:

*Eu 'tou muito mais pra Álvaro do que pra Juca, pode gravar (+) e tem um detalhe, isso não se aplica a nosso trabalho (+) porque aqui é a relação do patrão e empregado aqui nessa empresa, bom, pelo menos pra dar certo ele teria que ouvir o subordinado, pra começo de conversa não é o caso do **nosso** patrão...*

Sílvio: *Certo, eu também não gostei do texto, mas o que eu proponho é a partir do texto discutir **nosso** compromisso com a educação na escola pública, ((refere-se ao tema de discussão proposto por ele em outra reunião, a qualidade da escola pública)) *você sentir o seu filho lesado né, ah ai eu também acho que a gente podia a gente pode fazer melhor...**

Jorge: *(eu)Tenho ouvido sempre ((refere-se às considerações produzidas pelos supervisores da diretoria de ensino)) que os bons vão por si mesmos..que não precisam de nós, que precisamos dedicar **nossa** atenção aos que apresentam dificuldades...agora eu acabo de ler na Folha de domingo que os gênios também têm de ser tratados(+) como é que a gente faz pra cuidar dos excelentes? Também queremos dar atenção a eles, queremos dar atenção... (...) ((seguem comentando sobre um garoto brilhante que estaria recebendo atenção especial do professor de Matemática)) eu acho que a gente podia ter educação de melhor qualidade, exigir um pouco mais, tudo bem, não é só conteúdo, mas é preciso estimular o raciocínio e nós somos orientados a facilitar tudo, sabe, é como se dissessem educação para o povo, ora a lei exige aula, não exige qualidade, a escolaridade é só um invólucro,*

uma aparência um faz de conta... **não concordo** (+) olha pode ser que o **Álvaro** fizesse o trabalho **dele** bem feito **ele não era comprador de abacaxi**.

Silvio: Interessante...pode ser que o **Álvaro** não entendesse de abacaxi...(risos) interessante

Jorge: É. **Ele não era comprador de abacaxi**. E se o papel **dele** não era comprar abacaxi? Agora se o **Juca** fosse testado em outra função que exigisse a experiência e não **essa po-li-va-lên-cia** isso é relativo...ora, **eu** não quero ser o **Juca**, ainda **sou o Álvaro**. Será talvez pra levar a crer que **um funcionário tem que executar múltiplas funções e ser mais explorado**. **Qual é a relação com meu trabalho na escola?** **Qual é intenção do texto?** **Pra mim**, da direção da escola e o **texto cumpre o seu objetivo que é induzir o professor a julgar-se negligente ou incompetente**.

O professor Silvio desconstrói o sentido moralista do texto proposto à leitura através do sarcasmo e ironia com que introduz a discussão: “*é só trocar o professor, botar o professor no lugar do funcionário?*”. Jorge também inicia sua argumentação contestando a mensagem moral veiculada pelo texto. Ele se dirige à pesquisadora com o enunciado “*pode gravar*”, que indica, ao mesmo tempo, permissão e comando e sinaliza, dentro do contexto enunciativo, um desafio assumido pelo próprio enunciador de comprometimento com o caráter contestatório de seu dizer. Questiona a relação entre o trabalho docente e o referido pelo texto: “*qual é a relação com meu trabalho na escola?*”. Não aceita o paralelo entre seu trabalho e o trabalho do funcionário de uma empresa, ressaltando o caráter diferenciado do trabalho docente: “*isso não se aplica a nosso trabalho*”.

Jorge faz uma leitura crítico-reflexiva do texto lido, reconhecendo o interdiscurso que o perpassa, que traz elementos do discurso econômico neoliberal da globalização, cujos sentidos produzem um efeito de valorização do caráter de trabalhadores “eficientes”, capazes de executar bem diversas funções (essa *polivalência*, *levar a crer que um funcionário tem que executar múltiplas funções*). Essa expressão *polivalência*²⁰, assim como o enunciado “*ele não era comprador de abacaxi*”, destinam-se a produzir um efeito de sentido de ironia, utilizado para subverter a direção argumentativa do texto, produtora de sentidos de desvalorização do trabalho do professor. Em sua leitura crítico-reflexiva, o professor Jorge ainda apreende a intenção do texto e seu objetivo de caráter tendencioso e manipulador: “*induzir o professor a julgar-se negligente ou incompetente*” e, assim, produz sua réplica: “*ora, eu não quero ser o Juca, ainda sou o Alvaro*”.

Minha argumentação se sustenta, ainda, na análise do processo enunciativo, em que focalizo os mecanismos de referenciação pessoal como indícios do processo de subjetivação e objetivação e da emergência da identidade profissional. A objetivação do eu, nos enunciados produzidos pelos sujeitos Jorge e Sílvio, permite entrever, nas relações estabelecidas entre o seu dizer subjetivo e o dizer do outro (o texto lido), a assunção de posicionamentos identitários de oposição aos sentidos da historinha de cunho moralista e doutrinário.

Sílvio diz *eu (eu também não gostei)* no primeiro momento para objetivar-se em sua singularidade, como o eu-mesmo que declara sua discordância em relação ao texto; em seguida, diz *nosso (nosso compromisso com a educação)* para produzir a inclusão do eu na categoria dos professores que têm compromisso com a escola

²⁰ Os professores chamados “polivalentes”, na escola pesquisada, eram aqueles utilizados para substituir qualquer disciplina, cujo trabalho limitava-se a “cuidar” dos alunos, através do repasse de atividades pedagógicas ou lúdicas, usualmente disponibilizadas pela coordenação e, nesse contexto, eram mal vistos pelos professores especialistas.

pública, posicionando-se como um professor militante, engajado; ao dizer *você. seu filho (você sentir seu filho lesado)* refere-se aos pais dos alunos de escola pública, excluindo-se desse grupo, porém mostrando-se solidário a ele. Depois, retoma *eu e a gente, (ah, ai eu acho que a gente podia a gente pode fazer melhor)*, que determinam sua inclusão novamente na categoria dos professores, aos quais propõe um “*fazer melhor*” em termos pedagógicos, assumindo, ao mesmo tempo, uma visão crítica do trabalho docente e a necessidade de constante auto-avaliação e busca de aprimoramento profissional.

Jorge referencia-se como *eu, a gente, nós*, e refere-se a *meu (trabalho), nosso (trabalho), nosso (patrão)*, falando do lugar enunciativo de professor e marcando seu pertencimento a essa categoria profissional; refere-se a *ele (Alvaro)* e ao trabalho *dele* para falar da personagem que representa o funcionário incompetente no texto, com o qual constrói uma relação de identificação (*eu sou o Alvaro*) para marcar sua discordância e atitude contestatória, ao construir sua contrapalavra, uma réplica aos sentidos do texto.

Na reunião subsequente, o coordenador solicitou que se retomasse a reflexão do texto. A maioria dos professores não manifestou disposição para tecer comentários. Zélia manifestou-se, afirmando discordar da mensagem, por considerar inválida a analogia empresa/escola, construída no texto e, em seguida, passou a questionar a própria indicação do texto em questão:

“Eu queria saber porque que...o que tem a ver...né, vocês...nos propuseram a leitura desse texto, bem no meio da movimentação que deve culminar na greve da categoria. Pra insinuar que o professor não faz um bom trabalho e que não tem

direito de reclamar exigir melhoria...ã: tem que por o rabo entre as pernas que nem o tal do Alvaro?"

A professora Zélia, nesse segmento, referencia-se como *eu, nos, a categoria, o professor* construindo uma relação de inserção no grupo de professores da escola e utiliza o pronome pessoal *vocês*, para referir-se ao outro (pessoal da coordenação e direção), com o qual sustenta uma relação de oposição, em um posicionamento crítico que implica rejeição a atitudes de subalternidade (*por o rabo entre as pernas*).

Como demonstram as análises, os sujeitos Sílvio, Jorge e Zélia interpretaram o texto lido estabelecendo relações interdiscursivas entre seus dizeres e o dizer do autor do texto, e ainda mais, replicaram com sua própria voz às vozes presentes no texto, especialmente à voz institucional (da direção/diretoria de ensino/coordenação escolar) que se dirigia a eles por meio do texto. Esses sujeitos professores assumem um posicionamento identitário que rejeita o lugar subalterno e constroem uma posição de autoria ao enunciar com voz própria.

5. 2. As representações de leitura/leitor construídas pelos sujeitos

Partindo de reflexões sobre as posições teóricas de leitura, as concepções e os discursos que são incorporados à cultura escolar, observo o modo como esses discursos emergem nas falas dos professores pesquisados e analiso as representações que eles constroem de si próprios como leitores, bem como as relações que, a partir de tais discursos e representações, são transferidas para sua atuação profissional.

De Singly (apud Batista, op.cit.) apresenta três diferentes posições teóricas em torno das quais se discute o valor simbólico das leituras em sua relação com a cultura

literária e o ensino na França contemporânea. Entre nós, brasileiros, tais posições também estão presentes, incorporadas pela cultura escolar em processos que envolvem transformações, e correspondem a discursos correntes, que constroem significados e valores para a leitura e repercutem nas concepções subjacentes às práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

5.2.1. A leitura de prestígio

A primeira dessas posições é aquela que valoriza a leitura das obras consagradas do cânone literário, consideradas um patrimônio cultural e um bem ‘per se’; corresponde a uma visão elitista, através da qual se tem promovido a sacralização da escrita (Gnerre, 1991), a hierarquização do material lido e a idealização do leitor como um sujeito altamente qualificado. Essa visão, incorporada às práticas escolares, associa-se à construção de um modelo dominante de ensino de leitura como simples habilidade ou competência individual, dentro da perspectiva denominada letramento autônomo (Street, 1995). Trata-se de uma posição profundamente arraigada em nossos meios sociais, responsável pela discriminação aos que não estão inseridos nos grupos possuidores da cultura letrada considerada legítima.

Dentro dessa perspectiva, a escrita legítima se institui como um espaço privilegiado, restrito a uma minoria dos cidadãos, herdeiros de bens do capital cultural, que pode vir a ser adquirida através de esforço pessoal, via de regra pela escolarização. A incorporação dessa visão pela cultura escolar se revela presente em algumas práticas observadas na escola pesquisada como, por exemplo, o uso restritivo que se faz do material de leitura: conforme dados coletados na observação participante, não era permitido que os jornais diários recebidos pela escola fossem

retirados de seu local fixo no balcão da biblioteca, inviabilizando seu transporte para a sala dos professores ou para as salas de aula; do mesmo modo, alguns livros, impressos em edições de melhor qualidade, eram vetados para empréstimo aos alunos, devendo ficar armazenados nas estantes com intuito de se evitar sua deterioração.

Os sujeitos professores demonstraram compartilhar desse modo de representação da leitura, herdado por meio de uma educação de cunho tradicional, que se revela em seu discurso de apologia da cultura letrada e na adoção de valores que enaltecem as práticas de leitura legítima e/ou escolar. Eles sustentam uma visão idealizada da leitura como atividade superior e do leitor como alguém altamente qualificado, conforme se pode verificar na fala da professora Marta:

“eu acho que essa coisa de ler faz a diferença, sabe, entre uma pessoa e outra, a pessoa que lê ela tem argumento, ela sabe falar, ela sabe se expor, ela tem facilidade de arrumar as palavras, ela tem um monte de idéias, né, ela enriquece, quem não lê ... por mais boa pessoa que seja ele fica meio ã ... limitado”.

Durante as entrevistas, ao se assumir como leitores, eles se referem prioritariamente às leituras de obras literárias, presentes no repertório da cultura escolar. A professora Marta, por exemplo, ao reportar suas experiências significativas de leitura, parece considerar legítimas somente aquelas relacionadas a obras literárias, pois afirmou ter estado afastada de práticas de leitura no período em que cursou a universidade devido à ausência de contato com obras literárias, desconsiderando inclusive a literatura científico-acadêmica de sua área:

“Mas depois quando eu entrei na Química aí já mudou (...) não tinha mais espaço pra ler, era só livro científico.”

No mesmo sentido, podem ser interpretadas as falas dos professores Zélia e Jorge, durante entrevista, que enfatizaram ter adquirido o capital cultural através da leitura das obras do cânone escolar e fizeram referência a suas preferências por autores literários de prestígio. Jorge, por exemplo, ao relatar suas preferências de leitura, enfatiza seu interesse por literatura de cunho social e regional, citando Guimarães Rosa e Euclides da Cunha, ao invés de mencionar outros regionalistas menos consagrados que fazem parte de seu repertório de leituras como José Cândido de Carvalho e outros. Isto significa que este sujeito sustenta uma visão elitista de leitura, em que o modelo de leitor corresponde ao de um consumidor de autores consagrados.

Também o sujeito Flávio logo de início advertiu a entrevistadora de que não costumava ler poesia nem obras de ficção, com intuito de esclarecer que poderia não corresponder ao perfil de leitor que ele imaginava ser condição para participar da pesquisa. Isso significa que a representação de leitura e de leitor que os sujeitos apresentam é compatível com essa posição, ou seja, eles acreditam que ser leitor é usufruir do contato com obras literárias de prestígio.

A seguir, analiso alguns segmentos das narrativas do sujeito Sílvio, em que se apresentam evidências desse discurso que relaciona a leitura com a aquisição de bens de capital cultural, com a valorização da literatura de prestígio e da apreciação estética, dentro de uma visão elitista das práticas culturais. No primeiro segmento selecionado, os enunciados contrastam a literatura dos grandes clássicos com gêneros considerados menores, como as histórias em quadrinhos (gibi):

*“meu pai não gostava não admitia que eu lesse gibi. mas ele não sabia não analisava qual era o gibi que eu lia. Eu lia o gibi Epopéia, **grandes clássicos em quadrinho**, Ivanhoé, A Odisséia, Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda (...) aque: le gibi, não **qualquer gibi**.” (S.)*

Esse segmento faz parte de uma narrativa em que o sujeito Sílvio reportava à pesquisadora o seu prazer pela leitura de revistas em quadrinhos, acrescentando, em seguida, que o pai censurava essa leitura pelo seu caráter livre e de lazer, por considerar válidas somente as leituras de estudo. Ao invés de validar a leitura-prazer, Sílvio produz enunciados que corroboram a crença no valor superior das obras consagradas, afirmando que o pai não tinha condição de entender o “valor” dessas leituras, cujo caráter “nobre” ele atribui ao fato de consistirem em adaptação de clássicos com abordagem histórica.

É utilizada a denominação **grandes clássicos**, em tom enfático, laudatório, para definir a superioridade desse gênero de leitura. A negação da expressão **qualquer**, índice lexical que designa uma qualidade do que é comum, ordinário, usada em uma asserção negativa, produz exatamente o efeito de sentido oposto: não é qualquer gibi, mas outro, muito especial, superior aos gibis ordinários. Deste modo, Sílvio confere prestígio à sua leitura, afirmando sua “legitimidade” desde as primeiras leituras, na infância, e os efeitos de sentidos construídos estabelecem uma hierarquia: a expressão **grandes clássicos** pressupõe a existência de obras “pequenas”, menores. Assim, ao afirmar sua familiaridade com os **grandes clássicos**, ele constitui sua identidade de leitor legítimo, pertencente a uma elite intelectual.

Outro segmento da narrativa de Sílvio apresenta enunciados que prescrevem a maneira correta, respeitosa, de se tratar o livro:

“...eu não admito que me dobre o livro, exijo que não me dobre. ainda ontem no HTPC eu fiquei com uma vontade do:ida de falar com uma professora, enquanto alguns ‘tavam entregando as listas, entregando boletins (...) tinha uma professora lendo um livro, dessas brochuras, dobrado, capa a capa, ai, que vontade de falar que não é assim que se segura um livro, que: vonta:de.”

Esses enunciados contêm expressões de cunho prescritivo e avaliativo: **não admito** e **não é assim**, impondo valores sobre o certo e errado; e os sentidos construídos são de sacralização do livro, em um discurso que qualifica a leitura como prática “nobre”.

Ainda em outro segmento, apresenta-se uma comparação em que são contrastadas duas atividades de lazer diferentes: uma, voltada para o consumo de bens de ordem geral e outra, para o consumo livros como bens de capital cultural:

“...estando na praia uns dias atrás final da noite fomos ao shopping enquanto o pessoal vai passear ver roupas ver isso ver aquilo eu fico nas livrarias até achei um que me interessa, do Anthony Giddens.”

Há nestes enunciados uma contraposição de duas ações às quais são atribuídos valores diferentes: **passear/ver roupas** distingue-se de **ir às livrarias** (ler); é estabelecida maior importância à segunda ação, construindo sentidos que representam a condição de leitor como superior às demais e o leitor como um sujeito distinto dos ordinários. Silvio menciona Giddens, autor reconhecido na área acadêmica dos estudos sociológicos, evidenciando seu pertencimento à categoria dos consumidores de bens culturais de prestígio.

Em sua narrativa, Sílvio assume o posicionamento identitário de um leitor de prestígio. Ao catalogar seu acervo bibliográfico pessoal, ele constrói sentidos com atribuição de valor altamente positivo à formação intelectual e à aquisição e consumo de livros:

*“eu vou me dar o direito de comprar \$15,00 de livro por mês, a 1ª série foram os livros de **José de Alencar**, 7ª série, 8ª série, foi quando eu li José de Alencar - **O Guarani**, **As Minas do Rei Salomão...As Minas de Prata...As Minas de Prata**, **O Gaúcho**, **O Tronco do Ipê**, **Iracema** e outros. Eu comprei os livros de José de Alencar. No colégio eu comecei a comprar **Machado de Assis**, no 2º e 3º colegial, com a ajuda do Prof. Schimitinho, ele me vendeu porque ele comprou coleções novas e me vendia a coleção antiga dele do: **Jorge Amado – Jubiabá**, **Capitães de Areia**, **Fogo Morto**, **não**, **Mar Mar Morto**, daí eu fui montando minha biblioteca, hoje...depois de muito tempo, eu tenho uma biblioteca de cerca de **três mil exemplares**... essas duas estantes mais uma estante (...) então hoje eu tenho uma **farta biblioteca** composta de livros que muitas vezes **tem mais exemplares do que a biblioteca da escola...tem muito mais do que na biblioteca pública...**”*

Os efeitos de sentido são produzidos pelos próprios temas que ele escolhe e o tratamento desses temas, pela descrição da quantidade de livros, pela hipérbole usada para descrever cumulativamente a aquisição dos bens culturais prestigiados, pelo tom de voz e postura corporal com que os enunciados são produzidos. Evidenciam-se marcas linguísticas específicas como: a) expressão do número de livros adquiridos - **três mil exemplares**, b) pelo uso do adjetivo - **farta**, c) pelo uso de índices

intensificadores (**mais, muito mais**) e de comparativos de superioridade (**mais do que na biblioteca pública**).

O segmento subsequente segue a mesma linha, com o sujeito atribuindo valores positivos e de superioridade aos livros:

“fui indicado pra representar o Ribeiro ((escola)) num concurso da Semana Camoniana, fiquei em 2º colocado regional... participava disso até ganhei de PRESENTE uma edição de LUXO dos Lusíadas, está guardado até hoje na minha biblioteca, foi no 2º colegial... fomos também participar da Semana Euclidiana em São José do Rio Pardo, onde (...) também aprendi a gostar de Euclides da Cunha, onde aprendi a gostar dos Sertões”

Sílvio enfatiza sua participação em eventos literários, menciona com orgulho sua premiação em concurso e exibe conhecimento de autores e obras consagrados (Camões, Euclides e Os Sertões). Em seguida, narra suas experiências com leituras literárias durante o curso de História na USP, sempre exaltando seu interesse pelos livros. Assim, as marcas linguístico-discursivas nas falas do sujeito Sílvio mostram a representação da leitura como um bem de prestígio e sua própria representação como um leitor legítimo, pertencente à elite possuidora de capital cultural. Dentro desse enfoque discursivo, a leitura consiste em um fator de empoderamento na constituição de sua identidade.

Como se vê, os sujeitos vêem a leitura como uma atividade superior e sempre positiva, certamente incorporando a concepção dominante em nosso mundo social. Porém, dentre todos, o sujeito que mais se destaca por assumir um posicionamento de leitor legítimo é o professor Sílvio.

5.2.2. A leitura prazerosa

A segunda posição teórica de leitura, contraposta à anterior, a concebe como uma atividade de lazer, fruição e prazer estéticos, exercidos com total liberdade individual, cujo exercício se acha interdito pela disciplina escolar, com efeitos prejudiciais à formação de leitores (Barthes, 1977, Pennac, 1993). No Brasil, diversos estudiosos (Zilbermann, 1982, Lajolo, 1982, Kleiman, 1993) também têm apontado efeitos desestimuladores à formação de leitores em decorrência da obrigatoriedade das leituras escolares e da utilização do texto para estudos gramaticais; um trabalho de Lopes Silva chegou a associar a escolarização do leitor à destruição da leitura (Lopes Silva, 1986)

A adoção dessa posição nas práticas escolares surge associada à necessidade de atender a um novo perfil de alunado, após a expansão da rede pública de ensino e o desenvolvimento da indústria editorial, trazendo a oferta maciça de literatura paradidática. Manifesta-se, por exemplo, no discurso publicitário, preconizador da leitura livre, escapista e prazerosa, como “Quem lê viaja”, da campanha do MEC, em 1997.

Tal visão encontra algumas objeções por se entender que ela favorece a instauração de uma política de facilitação da leitura. Conforme Batista, a adoção de práticas pedagógicas ancoradas nessa posição, se por um lado liberta o alunado de experiências desestimuladoras de leitura, também ajuda a mascarar a precariedade de uma formação escolar que não promove o conhecimento do repertório clássico das obras literárias de prestígio, levando a escola a adotar “práticas benevolentes para com as distâncias que separam seus alunos do capital escolarmente rentável”(op.cit.:57).

De Singly (op.cit.:143) desenvolve exatamente essa argumentação ao se envolver na polêmica que se estabelece entre os educadores franceses contemporâneos, pois ele prevê, com a adoção da posição de leitura apenas como prazer, um considerável prejuízo, justamente para os alunos das classes populares, que contam com a escola como principal agência de letramento e como via para aquisição de capital cultural e inclusão social.

Em relação às práticas pedagógicas, o sujeito Sílvio partilha esse tipo de preocupação crítica com relação às restrições feitas ao uso de obras literárias no meio escolar em função da adoção de uma política de facilitação da leitura:

“Então não há mais um compromisso, o aluno não precisa ler conhecer um clássico, mesmo da nossa literatura brasileira porque não gosta...ora, não tem mais nem oportunidade de gostar, não é levado a conhecer, depois da última campanha coloquei tantos livros na biblioteca e nenhum professor de Português indicou, eu perguntei à bibliotecária quantos tinham sido lidos(+) nenhum professor indicou, então só paradidáticos está bom, o que é isso gente?”

Zélia também considera que a política de obrigatoriedade das leituras escolares possa trazer mais benefícios do que prejuízo, pois em seu caso o contato com as obras indicadas pelo programa escolar funcionou para desencadear o desenvolvimento do seu repertório de leituras. Jorge também relatou que não cumpria as tarefas relativas às leituras obrigatórias, porém, costumava realizar as leituras indicadas pelos professores logo depois de passada a obrigatoriedade, tomando contato, por essa via, com algumas obras literárias que lhe abriram caminho para conhecer outros autores e outras obras, principalmente do regionalismo.

Em relação à constituição de sua identidade de leitor, o professor Sílvio reproduz a concepção e o discurso da leitura como prazer e como experiência de fruição estética, interdiscursivamente relacionados a sua concepção elitista de leitura, demonstrando que, em suas práticas, a leitura de obras prestigiadas também propicia emoção e prazer estético e gratuito:

*“eu me lembrei de um dos contos de Pushkin, **no:ssa**, os contos ru:ssos **os contos russos são maravilhho:sos...** cheios de tensão, de paixão, de vigor.”*

Esses enunciados, que denotam a apreciação estética dos contos russos de sua preferência, são marcados pelo uso de expressões de admiração, repetição de itens lexicais (*os contos*), alongamento das vogais tônicas nos adjetivos *russos* e *maravilhosos* com entoação enfática. Neles, a dimensão expressiva/valorativa (Bakhtin, 1992) da palavra – evidenciada pela entoação - se sobressai.

Em outra seqüência de enunciados, apresenta-se uma narrativa perpassada pelo lirismo das evocações, contendo expressões lexicais de apreciação e avaliação. Trata-se de um segmento da narrativa de uma experiência dirigida pelo professor Sílvio com a leitura coletiva de poemas de “A Inconfidência Mineira” durante excursão cultural a Ouro Preto. Sua reprodução dramatizada, durante a entrevista, de trechos de poemas e toda a descrição da experiência, caracterizada com expressões apreciativas, geram o sentido de leitura como prazer e fruição estética:

“todos os anos eu levo um grupo de alunos e professores pra cidades históricas de Minas Gerais onde eu levo textos escolhidos de Cecilia Meireles e a gente faz uma leitura coletiva (...) eu faço uma preparação histórica, coloco música do barroco

mineiro de Emérito Lobo Mesquita (...) então cada pessoa se levanta e lê um texto da Cecília Meireles(...) enquanto você lê **“por trás de portas fechadas à luz de velas acesas”**... os olhos passeiam por sobre as portas dos casarões vizinhos ... ou... **“oh, muros sem egos, torres, sinos ..que a ventania açoita e gasta”**...sabe, **você sente o vento batendo como o século batendo no seu rosto...quando a gente termina dizendo “ai, palavras, ai palavras, que estranha potência a vossa, sois do vento, viveis ao vento..”**(...) *ah, é emocionante..”*

Nas narrativas de Zélia predominam os enunciados pertencentes ao discurso da leitura-prazer. As leituras expressivas, em voz alta, para apresentação de jograis nas festas e nas comemorações cívicas escolares, constituem o seu primeiro contato com práticas de leitura prazerosa:

*“havia leituras em apresentações ... no:ssa foi muito importante na formação da gente, **experiência positiva, muito agradável**, mesmo porque **“eu gostava muito disso, então toda festa eu tava, tinha que cantar eu cantava, tinha que declamar eu declamava, eu era daquelas que se destacava, lia, gostava, lia bem mesmo, deixando um pouquinho a modéstia de lado...”***

No segmento acima, qualificações favoráveis na descrição de eventos de letramento (*experiência positiva e muito agradável*), a repetição do verbo gostar indicando relação prazerosa com o ato de ler, remetem a uma concepção de leitura-prazer. Ao mesmo tempo, Zélia assume um posicionamento discursivo em que a leitura ocupa um lugar relevante na constituição de uma identidade empoderada, pois,

para ela, constituir-se como leitora significava a obtenção de maior prestígio social. *(eu era daquelas que se destacava; lia bem mesmo; deixando a modéstia de lado)*

Em seguida, Zélia recorda suas experiências de leitura escolar como fortalecedoras de seu gosto pela leitura, utilizando expressões lexicais (*gostava, era um prazer mesmo*) que imprimem uma carga expressiva e emotiva à linguagem:

*“...lia muito porque eu **gostava** também, e o:utra, a gente tinha de 5ª a 8ª série a **obrigação** de fazer ficha de leitura dos livros (...) **pra mim que gostava** não era muita complicação, não, **era um prazer mesmo ler**, como é até hoje (...) essas **coleções todas** eu lia. Porque normalmente o professor pedia um, mas aí você acabava vendo outro e ia embora, né, na leitura, então eu não ficava muito só naquilo que era **obrigatório, onde tivesse livro, eu lia, não só** livro, gibi, revista, **tudo** o que pintasse, jornal, **era uma coisa e é uma coisa de prazer mesmo.**”*

Tais enunciados apresentam dois grupos lexicais de sentidos contrapostos, utilizados para caracterizar as leituras: as de gosto, prazer x as de obrigação, tarefa escolar, com exemplificação correspondente: livro, coleções x gibi, revista, jornal. O que o enunciador afirma, contudo, é a preponderância da leitura-prazer, que anula os sentidos da obrigação.

Marta também reporta o gosto pela leitura a partir da infância e adolescência como um prazer pessoal, íntimo; para não se sentir sozinha, entretinha-se com histórias curtas, revistas em quadrinhos e fábulas:

*“...eu **gostava** muito de ler historinhas, né, fábulas, **achava legal** gibi, demais. Lembro que eu ia dormir com uma revista na mão, acordava, pegava, quer dizer já*

tava lá debaixo da cama, eu acordava muito cedo, isso nas férias (...) eu ficava lendo na penumbra, lia até alguém acordar aí a hora que a minha mãe acordava aí eu levantava, mas eu lia na penumbra, gostava disso, lia demais”.

O prazer de exercitar uma leitura dramatizada, em voz alta, para os filhos também se evidencia em outra fala de Marta:

“Desde que meu filho nasceu eu tenho comprado coleções de livros infantis e eu leio pra ele e a gente assim, aí eu faço a voz da bruxa, eu faço a voz do caçador, eu faço a voz não sei de quem...”

5.2.3. A leitura empoderadora

A terceira posição teórica vê a leitura como forma de inclusão das camadas populares em um universo cultural múltiplo, através do desenvolvimento de recursos e formas de apropriação ou reapropriação dos saberes da classe dominante. Na verdade, mediante um processo

de democratização cultural, essas reapropriações surgem como modos próprios de tomar posse das práticas culturais hegemônicas, transformando-as (De Certeau, 1994).

Essa posição defende a legitimação das formas populares e não-prestigiadas de leitura a partir de valores como a diversidade de culturas e a relatividade dos valores sociais. Sua incorporação ainda está pouco presente em nossa cultura escolar. Um reflexo tênue dessa visão seria a legitimação de certas práticas menos formais de

produção e leitura de texto que anteriormente não eram reconhecidas, como por exemplo, o uso de músicas, jornais e quadrinhos em sala de aula.

Certamente, a incorporação dessas posições pela cultura escolar não se dá como uma simples transposição, em que elas permanecem em seu estado original: há movimentos de transformação e imbricamento das diferentes concepções, que podem ser observados por meio da interdiscursividade que se manifesta nas falas dos professores. Os enunciados em favor da leitura como prazer, fruição estética e apropriação de saberes mesclam-se àqueles que proclamam o valor superior das leituras legítimas. Então, penso que essa terceira posição se acha parcialmente presente no discurso escolar, pois há uma crença consensual quanto à necessidade de os alunos se apropriarem dos saberes das classes dominantes através da leitura, embora não exista reconhecimento das formas populares de leitura nem noção da diversidade e relatividade dos valores culturais.

O sujeito Flávio, filho de operários italianos, refere-se a suas práticas de leitura como uma estratégia e um instrumento de apropriação do Português padrão e reconhece, em sua identidade de leitor, a condição fundamental para apropriar-se dos bens simbólicos que garantiram sua inserção em esferas de prestígio da cultura letrada:

“ eu lia os livrinhos da escola e dizia pra a mãe e o pai como se devia falar certas frases corretas em Português porque eles não conseguiam, misturavam sempre muito o italiano...mas sinto que essas leituras foram me ajudando a dominar o uso da língua e mais condição de me incluir nos grupos de estudos, sabe.”

O sujeito Sílvio também se refere explicitamente a sua inclusão em camadas com maior poder social por meio da aquisição de capital cultural via leituras:

*“sei que tudo isso representa um acúmulo de conhecimento que eu procuro socializar...meus livros...minha **cultura**...eu SEI que sou **PRIVILEGIADO**”.*

Marta afirma claramente que sua inserção em grupos com maior poder social na comunidade escolar do ensino médio passou pela aquisição de experiência com as leituras prestigiadas naquele contexto:

“agora no colegial (...) já era um pessoal assim ...uma elite, o liceu era uma escola difícil, exigente o pessoal que tava lá era engajado(+) liam ficção científica...George Orwell, também o: na época o: Jorge Amado e revistas né...se você não queria ser um tonto tinha que ler revistas que falavam de política, pra ficar mais informado”.

Em relação à construção de práticas pedagógicas, Sílvio, dentre os sujeitos pesquisados, é o que mais enfatiza seu objetivo de trabalhar pela inclusão social e política dos alunos das classes populares, promovendo seu contato com um repertório de leituras legítimas, através de investimentos pessoais em campanhas pela formação de leitores. Analiso, a seguir, dois segmentos de suas falas, em que ele defende o acesso dos alunos às leituras legítimas como forma de promover sua inclusão aos saberes da classe dominante:

“...o a-lu-no pe-diu pra LER le-vou pra LER. ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA lendo Erich Maria Remarque Nada de Novo no Front aluno de escola pública lendo Dez Dias Que Abalaram O Mundo, clássicos da literatura ocidental, não se pode é um crime subestimar a capacidade dos alunos das classes desfavorecidas e deixar pra lá deixar sem ler.”

Nos enunciados acima é construída uma argumentação em defesa da necessidade de propiciar condições de leitura aos alunos da escola pública, pertencentes a classes sociais subalternas, em que o enunciador se posiciona como um professor que se empenha em realizar tal tarefa. Essa argumentação fundamenta-se na oposição ao pressuposto de que esse aluno não lê (um implícito que se infere pela maneira destacada com que o enunciador assevera que seu aluno, de escola pública, está lendo) através da apresentação de provas extraídas de sua experiência pedagógica e da construção de enunciados que enfatizam a realização de atividades de leitura: *o a-lu-no pe-diu pra LER, le-vou pra LER*; *“aluno de escola pública lendo..., aluno de escola pública lendo... (não se pode) deixar pra lá, deixar sem ler .*

Nesses enunciados, a entonação enfática, a escansão de sílabas, o alongamento das tônicas e a repetição de elementos lexicais em frases curtas com ritmo acelerado e progressivo geram efeito de sentido quanto à importância do ato de leitura para aqueles alunos e a argumentação se conclui com a proposta de Sílvio para a inclusão do aluno de escola pública em grupos sociais mais favorecidos por meio de aquisição das práticas de leituras legítimas. Essa conclusão é enfatizada com o comentário avaliativo que define como *um crime* a omissão dessa tarefa por parte dos profissionais da educação.

Essa argumentação em favor do desenvolvimento de leitura nas práticas pedagógicas é recorrente nas falas de Silvio, em que seus alunos são representados como leitores legítimos, fugindo à contingência de um meio cultural no qual os sujeitos não possuem familiaridade com leituras de prestígio:

“meus alunos do 1ºcolegial estão lendo (...) ai eles chegam no intervalo e discutem eu entendi pouco, professor, é meio confuso, meio difícil de ler, sem dúvida, é uma tragédia grega, você ‘tá lendo uma peça de Sófocles, raríssimos alunos tem acesso a isso, poucos conhecem, ai a gente discute conversa um pouco sobre a obra”.

Como se observa, o sujeito constrói para a leitura os sentidos de uma prática de prestígio, reservada à elite (*raríssimos, poucos*) e, ao mesmo tempo, enfatiza e valoriza seu próprio trabalho (*meus alunos estão lendo*), mostrando que atua como introdutor dos alunos ao exercício de tal prática. Associando-se esses enunciados aos do primeiro segmento, tem-se uma argumentação que não só preconiza o acesso às leituras prestigiadas para os alunos de classes desfavorecidas, como também a atuação do professor como um agente desse processo. Tal argumentação é realizada por meio de um discurso que constrói sentidos de valorização da leitura como meio de inclusão social e que constrói simultaneamente a identidade do sujeito como professor militante.

Dos sujeitos da pesquisa, Silvio é, certamente, aquele que manifesta um engajamento político militante no exercício da profissão e, nesse sentido, destaca-se por desenvolver ações conscientes e deliberadas a fim de familiarizar seus alunos com as práticas de leitura de prestígio. É ainda aquele que, através de diversos posicionamentos, oferece maior número de evidências de sua própria constituição

interdiscursiva como um leitor da literatura legítima, como um leitor que usufrui da leitura-prazer e da apreciação estética e como um professor militante.

De fato, de modo geral, aparece como um elemento comum nas falas dos sujeitos analisados a adoção de um discurso de apologia da leitura legítima e da representação de si próprios como leitores de prestígio. Em suas falas, os sujeitos professores transitam pela região do interdiscurso, recrutam elementos de diversos discursos que se cruzam e se interpenetram, conjugando sentidos de leitura como prática de prestígio, de leitura como inclusão sócio-cultural, instrumento de apropriação de saberes hegemônicos e como atividade do prazer e do gosto gratuitos.

De fato, o que se pode perceber, através da análise de suas falas, é que os professores sujeitos da pesquisa representam a si próprios como leitores legítimos, pertencentes a uma elite possuidora de bens simbólicos culturais. Esforçam-se, de fato, para assumir uma posição singular, distinta do modelo de professor proletarizado, da forma hegemônica de representação da categoria docente.

Ao se posicionarem como leitores legítimos e membros da comunidade letrada de prestígio, eles rejeitam o estigma de desvalorização que atingiu a profissão docente. As leituras rotineiras, realizadas para preparo de suas aulas, outras mais específicas, para qualificação profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas, às quais se referem em suas falas, demonstram consistir em um fator relevante para a constituição da identidade profissional desses professores.

5.3. A função da leitura na constituição da identidade profissional

5.3.1. Introdução

Deste modo, pode-se perceber que a leitura aparece como um elemento central formador da identidade profissional dos professores sujeitos da pesquisa. Os dados

sob análise revelam a existência de uma função identitária profissional da leitura que se apresenta em pelo menos duas dimensões interligadas: uma dimensão instrumental, de qualificação para o exercício do magistério, que compreende as leituras de estudo, tanto as pedagógicas quanto as da área específica a ser ensinada, e uma dimensão empoderadora e/ou de resistência, que propicia condições para que o sujeito se afaste de posições subalternas e desenvolva um processo de resistência crítica à situação de proletarização que atinge a profissão. Nesta seção, apresento evidências a respeito.

5.3.1. A dimensão instrumental de qualificação e aprimoramento profissional

As observações realizadas me permitem dizer que todos os professores pesquisados relacionam o exercício de um trabalho profissional qualificado com a realização de inúmeras leituras através das quais se posicionam como professores-leitores, pertencentes às esferas da cultura letrada.

Silvio reporta experiências de leituras coletivas, com estudo de textos, organizadas por grupos de professores para o desenvolvimento de reflexões pedagógicas, que se configuram como constitutivas de sua identidade profissional:

“nós (professores) fazíamos reuniões constantes pra estudar...matéria, aluno, procedimento (...) estudar textos de vários tipos de Psicologia e de Avaliação, foi extremamente rico..”

As falas da professora Zélia evidenciam seu interesse, seu gosto pessoal pelas leituras voltadas para a área educacional realizadas durante sua formação docente, que funcionaram como os primeiros investimentos no percurso de sua construção identitária profissional:

((durante o curso na universidade))“*Mas as leituras que eu mais gostava mesmo eram as leituras da Pedagogia e gosto até hoje... ai tinha também uma carga maior de Filosofia, de Sociologia, de História voltadas pra educação que eu gosto muito, então essas leituras eu fazia com muito mais prazer.*”

Em seguida, Zélia refere-se ainda a sua necessidade de realizar leituras com objetivo de preparar aulas, em um processo autônomo de busca de qualidade em seu fazer pedagógico:

“*busco literatura específica da minha área algumas leituras pra aprimorar um pouquinho pra dar aula e tal (...) eu não posso deixar de ler revista, jornal, é inconcebível dar aula de Geografia se você não estiver informado, só com um livro didático, sem se inteirar das atualidades.... tenho obrigação, o compromisso de informar o aluno de passar pra eles o máximo de informação possível, não dá pra ficar só no livro didático.*”

Com a emergência de enunciados que configuram um interesse pela leitura de estudos, de âmbito profissional (*busco literatura específica da minha área, não posso deixar de ler*), se produz a constituição discursiva de Zélia como professora (*é inconcebível dar aula de Geografia se você não estiver informado*). A leitura adquire, então, uma dimensão tão relevante para a qualidade do fazer docente que instaura uma relação de imbricamento de suas identidades como leitora e como professora, também evidenciada no discurso dos outros sujeitos.

A professora Marta explicita a relevância das leituras, as pedagógicas, as da área específica, as de jornais, para sua formação e posterior qualificação profissional, colocando em evidência a leitura como uma parte constituidora de um processo identitário profissional que não pode ser dissociado de sua própria subjetividade:

*“achei muito legal a parte pedagógica do curso...ler estudar os autores inclusive a parte de Psicologia do desenvolvimento adorei (...) gostaria de seguir por esse lado da educação porque é a parte que eu tenho mais afinidade, **me identifico mais**”.*

Flávio também considera que o domínio das leituras acadêmicas e científicas da área se revela absolutamente necessário à elaboração de aulas dentro de um padrão de qualidade satisfatório, porém, afirma que, no seu caso, as leituras específicas da área de sua disciplina, realizadas pela necessidade de preparar-se para o exercício da profissão, sempre estiveram associadas a seu gosto pessoal pelas leituras de estudo:

*“ Leio (literatura da área) por necessidade de preparar o material didático, mas também por **gosto pessoal...**”*

Flávio relata ainda que suas leituras pessoais de teosofia o levaram a ampliar e recontextualizar diversas práticas do ensino de Biologia. Tais considerações corroboram minha afirmação de que todas as leituras desenvolvidas pelos professores fazem parte de um processo identitário profissional que incorpora uma interface subjetiva.

O professor Jorge relata suas evocações das leituras de infância e seu conhecimento dos poemas de Alphonsus Guimarães utilizados para ilustrar as aulas de Física, assim como as leituras mais recentes de História da Ciência, que afirmou terem produzido mudanças significativas em sua concepção de ensino, que podem ser entendidas como parte do processo contínuo de (re)constituição de sua identidade profissional:

*“Sei dizer que **me marcou bastante...** já dentro da carreira de professor (...) mudou inclusive a visão de professor de Física, essas leituras...”*

Assim, as leituras que os sujeitos professores realizam para adquirir os conhecimentos produzidos na área específica de sua disciplina e na área pedagógica, e até mesmo as leituras subjetivas, de gosto pessoal se mostram relevantes para sua (auto)formação profissional e para o exercício qualificado do magistério. Além disso, as leituras que fazem parte de um repertório do gosto pessoal incorporam um componente subjetivo criativo ao processo de constituição das identidades profissionais, que atua para fortalecer sua auto-estima e a imagem positiva que os sujeitos constroem de si mesmos como professores.

5.3.2. A dimensão empoderadora e de resistência

A identidade profissional dos professores é constituída discursivamente através de falas em que eles se posicionam como leitores legítimos, possuidores dos saberes da cultura letrada de prestígio e, portanto, como representantes dessa cultura valorizada no meio escolar, condição necessária para validar sua competência e a qualidade de seu trabalho docente. Dentro de um processo de resistência à

desvalorização e proletarização da categoria, os professores-leitores assumem um posicionamento discursivo marcado pela afirmação de sua competência profissional, sua militância e compromisso com o magistério.

O desenvolvimento de práticas de leitura se apresenta estreitamente vinculado à busca de aprimoramento intelectual, de qualificação e autonomia profissionais, de reflexão e conscientização crítica e, mais ainda, como condição fundamental para que os professores atuem como agentes na formação de novos leitores. O texto, nestes casos, aparece como um instrumento de trabalho, com um estatuto diferente do das prescrições literárias escolares, pois a leitura assume uma função identitária de dimensão empoderadora para o profissional professor.

O sujeito Sílvio, por exemplo, narra suas ações no preparo e durante a aula (em negrito) e suas experiências com um acervo pessoal que ele usa para emprestar aos alunos (adaptações da literatura clássica). Constitui-se personagem de uma narrativa em que destaca sua atuação como formador de leitores, assumindo as funções de um autêntico agente de letramento (Kleiman, no prelo), e constrói uma identidade de professor profundamente comprometido com o ensino:

*“...**comprei** alguns livros de peças de teatro de Ésquilo. Sófocles. quando eu **falo** sobre o século de Péricles na Grécia antiga...não tem sentido só falar daquilo...eu **levo** pranchas, figuras, imagens, discuto Sócrates, **discuto** a filosofia de Platão e os livros de peças de teatro grego de Sófocles e Esquilo...**comprei** 2 livros, 3, corto, **cortei** o livro, **piquei** o livro, eu tiro, né, **remonto**, **grampeio as páginas** das peças separadamente e **entrego pro aluno**...quem quer ler...recentemente os alunos estão lendo Antigone, As Troianas, Bacantes, Édipo Rei, Prometeu Acorrentado...**eles vão e voltam vão e voltam vão e voltam** e meus alunos do 1ºcolegial **estão lendo**”*

Em sua narrativa, apresenta-se uma coda avaliativa, em que é descrito um resultado positivo: na interação estabelecida entre os alunos e professor, na frequência das ações de idas e vindas dos alunos, culmina um bem sucedido trabalho de desenvolvimento das práticas de leitura. O texto já adquire um sentido especial: o material dado a ler perde sua concepção elitista e sacralizada que tinha para este sujeito (cf. seção 4.1.), ele é picado, montado, vai e volta nas mãos dos alunos e sua leitura não está submetida ao valor literário, mas ao valor instrumental educativo, para construir conhecimento, reflexão, incorporando-se ao repertório cultural dos educandos.

Continua a descrição do processo de ensino de leitura, complementada com uma avaliação positiva: *é muito importante que o aluno aprenda isso*. Em seguida, segue-se a história de construção de acervo, em que o sujeito é personagem central, construindo uma concepção bastante ampla do que seja seu trabalho como professor, atuando de fato como um agente de letramento, que inicia uma ação (eu) para mobilizar o grupo (nós):

“(...) ai a gente discute conversa um pouco sobre a obra...e o pouco que eles [os alunos] conseguem entender é aquele mesmo pouco que a gente queria que entendesse mesmo (...) Isso é muito importante que o aluno aprenda isso, isso forma a sua personalidade (...) o ano passado buscando atender essa necessidade, portanto, que os alunos sempre dizem é caro, não temos dinheiro pra comprar livro, então digo tá bom, por que não socializar a compra do livro? Fiz uma rifa o ano passado de R\$1,00, temos 2.000 alunos, fiz 2 séries de mil números e cada aluno ia comprar R\$1,00 (...) ã dos \$ 1300 eu descontei acho que R\$500 de prêmios (...) dos R\$800 que sobraram eu comprei cerca de 20 títulos e completando o que tinha na biblioteca da

escola fizemos o levantamento ... conseguimos colocar na biblioteca da escola 20 e tantos títulos, com no mínimo 32 exemplares cada um...”

Com sua postura discreta e com um estilo verbal mais contido e conciso que Sílvio, o professor Flávio também atua como agente de letramento, considerando-se que fornece textos suplementares aos alunos (por exemplo, texto de petição do Greenpeace pela aprovação de projeto sobre santuário das baleias, vide anexos), os quais conferem uma função significativa às práticas de leitura, com a intenção de estabelecer vínculos entre leitura e aprendizagem, condição que propicia o desenvolvimento de leitores autônomos. Esse sujeito ainda manifesta preocupação em capacitar seus alunos para o desenvolvimento de práticas de letramento, como compreender efetivamente o texto lido e elaborar resumos, como se pode observar em seu comentário:

“ eu acho que falo muito em sala de aula, falo sobre minhas leituras, também uso muitos textos, faço perguntas relacionadas como se fosse interpretação daquilo que ele (aluno) leu...(..) peço a eles pra fazerem um resumo, na maioria das vezes este resumo pra eles é uma cópia, eles não sabem fazer resumo copiam pedaços, sei lá, um dia eles aprendem a fazer um resumo, não sei como ensinar eles a fazer um resumo ainda...estou tentando...eu faço alguns esquemas na lousa que é pra sistematizar o que eles leram, discuto com eles, faço exercícios par eles pensarem...”

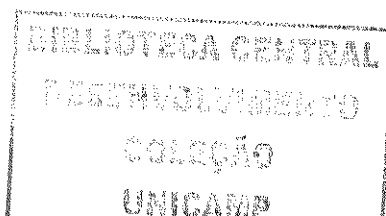
5.3.3. Posicionamentos de resistência à representação de professor proletarizado

A descrição do modo de funcionamento da escola pesquisada mostra a ação de forças de proletarização, que pressionam em direção à deterioração da qualidade do

trabalho docente. Na verdade, atualmente essa situação tende a se intensificar, sob o efeito das forças do capitalismo pós-moderno e do processo de globalização. A crise de desemprego leva os trabalhadores a submeter-se a condições indesejadas. São fortalecidas as desigualdades e há o conseqüente afastamento dos trabalhadores das partilhas de poder social, do acesso ao capital cultural, dos movimentos reivindicatórios, que confiscam seus instrumentos de participação no jogo das relações sociais e políticas, colocando-os em posição desempoderada.

Entretanto, essas forças não atuam de modo absoluto, tendo em vista que todo movimento social é dialético e a ordem dominante sempre está sujeita a rupturas e alternâncias. Devido à própria heterogeneidade e pluralidade da categoria docente, os sujeitos-professores apresentam singularidades, diferenças, geradas por suas próprias complexidades individuais (Lahire, *op.cit.*), que os colocam em posição de oposição à representação dominante da identidade docente que tem sido descrita conforme pesquisas recentes (André, 2002; Fonseca, 1997; Celani & Magalhães, 2002; Batista, *op.cit.*).

Os sujeitos professores de minha pesquisa apresentam uma disposição que não aceita o lugar subalterno e que os leva a resistir ao modelo de professor proletarizado; isto pode ser verificado por seu posicionamento discursivo nas narrativas que criam a respeito de si mesmos, como protagonistas de um real recriado, em que buscam explicar, entender e representar suas próprias identidades, em que a leitura assume uma função identitária, no sentido de aturar na constituição de profissionais capazes, qualificados e comprometidos com os alunos e com o ensino. Através de suas narrativas, os sujeitos professores da pesquisa constroem identidades profissionais marcadas por características de excelência, comprometimento e militância e assumem



o posicionamento discursivo de autores e de agentes, contrapondo-se ao modelo dominante de representação da identidade do professor.

Essas narrativas de excelência profissional e de comprometimento com o ensino, construídas pelos professores-leitores, focalizam as diversas formas de ação pelas quais eles resistem à desvalorização profissional: pela busca de aprimoramento profissional e de auto- formação, pelo exercício de autonomia, de auto-reflexividade e auto-avaliação sobre o trabalho docente e por uma atitude de engajamento na luta pela transformação social através do ensino. Seguem-se alguns exemplos ilustrativos:

i) diante de minha solicitação para que falasse sobre suas práticas em sala de aula, o sujeito Flávio narra sua maneira qualificada de preparar as aulas, ressaltando o papel do texto como instrumento de trabalho e a função identitária-profissional da leitura, assumindo um posicionamento discursivo que, além de corresponder a sua própria representação de profissional qualificado,²¹ um professor-leitor, visa contemplar as expectativas da interlocutora-pesquisadora:

“...faço estudo dirigido...ã: eu faço seleção de livros, de artigos de jornal, revista, eu monto monto os textos faço eles discutirem ...faço algumas perguntas relacionadas com o texto como se fosse interpretação daquilo que ele leu. Vou intercalando perguntinha, leitura perguntinha...depois eu tento discutir com eles o que está lá, aí faço no final alguns esquemas na lousa que é pra sistematizar o que eles leram..”

²¹ Como tenho argumentado até aqui, o ser leitor, pertencer à esfera da cultura letrada legítima. se representa, para os sujeitos pesquisados, como condição para a constituição de um professor qualificado, com maior prestígio.

O uso do pronome de primeira pessoa do singular, denominado por Fairclough uma marca de modalidade subjetiva, funciona para explicitar o lugar enunciativo de Flávio enquanto ele se constitui como personagem central da narrativa; o eu objetivado na enunciação se refere/narra a si mesmo (professor) como um autêntico agente de letramento que atua (*fazer seleção, montar textos, discutir com eles, sistematizar o que leram*) junto ao outro (ele, eles = alunos) no sentido de promover práticas de leitura/escrita, assumindo o posicionamento de um professor-leitor legitimado. Os processos de auto-referência, de descrição e nomeação das ações na narrativa exercem uma função de criação de realidade e, em consequência, de legitimação.

Flávio ainda inclui, em sua narrativa, comentários avaliativos e reflexivos sobre a própria prática, apresentando uma concepção de qualificação e aprimoramento profissional como uma construção contínua, que envolve o engajamento pleno e a agentividade do professor:

*“eu ainda estou aprendendo a dar aulas, 'to aprendendo a lecionar....ã: eu não me considero um ótimo professor, não, não me considero, quem sabe **daqui a alguns anos** pode ser que eu me considere um bom professor, hoje eu não me considero (...).às vezes **a gente**, sabe, se sente superbem...porque **a gente deu uma aula superboa**, **a gente** viu que os alunos entenderam, compreenderam(...) eu sou muito **autocrítico**, eu gosto de perfeição...”*

ii) As narrativas da professora Zélia revelam sua intensa busca de qualificação profissional e aprimoramento intelectual através do exercício de leituras científicas e acadêmicas, primeiramente, ao freqüentar o curso de Pedagogia na Unesp e, em

segundo lugar, ao atuar em um trabalho de orientação pedagógica junto aos professores em projeto da Diretoria de Ensino:

“...quando abriu o curso noturno, o primeiro vestibular(+) a gente prestou, eu já dava aulas à noite, então eu já não fazia todas as disciplinas, né (...) depois tive de interromper.. não queria cargo de direção nem vice, ‘tava fazendo pra estudar mesmo (...) o fato de você assumir um compromisso te obriga a ler, a participar, a debater.”

Nessa narrativa, novamente Zélia assume o posicionamento discursivo de professora-leitora, condicionando a qualidade do trabalho que desempenha ao fato de praticar as leituras de prestígio, através de contato com a comunidade acadêmica, como se evidencia pelo enunciado *“tava fazendo pra estudar mesmo”* e pela expressão *“ler, participar, debater”*. Além disso, o enunciado *“não queria cargo de direção nem vice”* é utilizado pela narradora para enfatizar sua militância como professora em busca de aprimoramento profissional, que rejeita deixar a sala de aula para exercer outras funções junto à direção.²² Para Zélia, ler, estudar são ações constitutivas de sua identidade de professora que funcionam como atos de resistência aos efeitos da proletarianização.

No próximo segmento, Zélia narra ainda uma seqüência de atividades profissionais relacionadas a experiências de leituras/letramento (*contato com as*

²² O objetivo da maioria dos professores que buscam os cursos de Pedagogia é deixar a sala de aula para exercer funções mais bem remuneradas junto a direção. O conhecimento partilhado pela professora e sua interlocutora, a professora pesquisadora, são os comentários críticos que costumam circular entre os docentes sobre o fato de que os cargos de direção, vice-direção, supervisão e outros, são mais bem remunerados do que o do magistério, independentemente de seu nível de aprimoramento ou dedicação profissional. Nesse sentido, um dos órgãos representativos da categoria docente do estado de São Paulo (APEOESP) solicita a aprovação de um plano denominado carreira aberta, que consistiria na adoção de um sistema de evolução salarial e promoções para os professores de acordo com seus níveis de desempenho e aprimoramento profissional.

universidades, cursos em São Paulo) que ela avalia de modo positivo e apreciativo (*isso era muito bom, isso enriquece*), produzindo sentidos de enriquecimento intelectual e evidenciando um movimento de resistência e oposição ao modelo de profissional estigmatizado que é visto como um sujeito em condições precárias e que, portanto, não estuda, não se atualiza:

(...)

“Tinha que orientar os professores, fazer contato com as universidades pra programar cursos estava sempre em contato com outros professores, isso era muito bom porque também possibilitava pra gente cursos em São Paulo, né, contato com outras pessoas, contato com a universidade, então isso enriquece e você pode passar pro outro...”

Em ambos os segmentos relacionados a Zélia, a auto-referência corresponde a *eu, a gente, você, te*, em que a objetivação do eu produz efeitos de intersubjetividade, com inclusão do enunciador na categoria dos professores e leitores qualificados, em que ela assume o posicionamento de uma professora-leitora legitimada.

iii) o sujeito Jorge narra sua história, construindo sua identidade do professor-leitor, estudante, comprometido com uma formação contínua, assumindo posicionamentos que o constituem como um professor crítico-reflexivo e como um leitor legitimado, que se opõem claramente à noção de professor proletarizado:

“Importante mesmo foram as leituras mais recentes, já como professor, sobre História da Ciência...eu...queria pensar uma forma de: mudar um pouco a prática da sala de aula de: sair: um tanto do formalismo da Física e ir mais pra Física de conceito...coincidiu que a CENP convocou alguns professores das delegacias do

estado de SP eu fui representando a delegacia de Rio Claro...(...) em 86 eu estava em SP com o pessoal, e lá havia uma nova proposta de ensino de Física, um pessoal trabalhando numa tese na USP que estudava uma nova proposta, daí eu precisei ir até a faculdade aqui e procurar o pessoal de Física que trabalhava com Educação pra:: pedir um pouco de auxílio e acabei me enfiando por um projeto de História e Filosofia da Ciência (...) e...sei dizer que me marcou bastante...já dentro da carreira de professor, eu acho que o que mudou inclusive a visão de professor de Física, essas leituras... Li um livro que chama-se Sonâmbulos, conta a história dos pensadores da Idade Média, Copérnico, Kepler, Galileu e outros...como que essas pessoas pensavam...isso foi bastante marcante. Eu fiquei uns 2 anos mais a título de colaborador.”

Na narrativa de sua experiência como personagem-professor em busca de aperfeiçoamento, Jorge refere-se a si próprio como *eu, me, eu com o pessoal*, objetivando-se como o eu-mesmo da/na enunciação e como o eu que se integra à coletividade acadêmica, *o pessoal*, investindo na consecução de ações associadas ao letramento acadêmico, indicidas pelo contexto léxico-semântico da enunciação: *pensar, mudar, sair do formalismo, trabalhar numa tese, estudar uma proposta, (se) enfiar por um projeto*. O sentido de valorização dessa experiência é produzido, não propriamente pela narração das ações, mas antes pela avaliação, pela dimensão valorativa com que são tratados os eventos de letramento acadêmico e suas leituras: *“foi bastante marcante, mudou a visão de professor de Física”*.

O posicionamento assumido pelo sujeito-enunciador é de um professor-leitor legitimado, em que a leitura apresenta uma função identitária-profissional e atua na

constituição de uma identidade de professor qualificado, crítico-reflexivo e militante, o anti-retrato de um professor-proletarizado

iv) Outra narrativa de Sílvio, marcada pelo discurso de excelência, constrói uma identidade de professor altamente qualificado e comprometido com sua formação e com seu trabalho, oposta à identidade de um professor proletarizado, em que é enfatizado o papel das leituras e do letramento acadêmico no percurso de sua constituição identitária profissional:

“.. me formei na Universidade de SP (...) fiz graduação, depois fiz os créditos de pós-graduação, na área de: História Econômica, desenvolvi pesquisa na área de produção do café na economia nacional, depois eu fiz um curso de especialização ligando História & Arte (...) desde o 1º e 2º ano de universidade eu já trabalhava (...) em escolas de excelente qualidade como o curso x, curso y, o curso w...depois fui contratado pra trabalhar no xx que era considerado um dos melhores colégios do interior e realmente aprovava excelentes qualidades (...) nos melhores vestibulares... trabalhei no xx de São Carlos, de Araraquara, de Campinas...ã...viajava bastante e talvez por causa dessa história eu tinha uma remuneração pelo meu trabalho de melhor qualidade, talvez por isso também fui sempre estudando gostando de ler nós tínhamos um grupo muito grande de professores de excelente qualidade como o Jobson de Arruda, que escreveu excelentes livros, o Heródoto Barbeiro...”

O processo de referenciação pessoal faz uso de *eu* (o eu-mesmo objetivado no discurso), *me*, *nós*, que indiciam aproximação e inclusão do sujeito Sílvio no grupo dos professores de elite, com envolvimento em ações narradas que designam uma atuação qualificada (*me formei, fiz graduação, pós-graduação, desenvolvi pesquisa,*

trabalhei nos melhores colégios, sempre estudando gostando de ler). Os sentidos de excelência não são dados pelas ações em si, mas por sua condição especial: não se trata apenas de “formar-se”, mas de formar-se na USP, nem de trabalhar, mas de trabalhar nos melhores colégios, de ler e estudar junto de outros profissionais de excelente qualidade. Acrescenta-se a repetição enfática de itens lexicais que compõem redes de sentido de excelência, filiados ao que se poderia chamar um ‘discurso de excelência’ (*excelente qualidade - três vezes - melhores vestibulares, melhor qualidade*), que se contrapõe ao discurso do senso comum, em que o professor é estigmatizado.

Deste modo, atribuindo a sua formação e a seu trabalho o conceito de excelência (*tinha uma remuneração pelo meu trabalho de melhor qualidade*), enfatizando suas bem sucedidas realizações intelectuais e acadêmicas e promovendo sua inclusão no grupo de profissionais de elite (autores de livros didáticos), Sílvio rejeita a representação social do professor como um sujeito menor e assume um posicionamento identitário profissional singular, distinto do perfil de proletarizado.

5.4. O discurso de resistência dos professores em sua constituição identitária profissional

5.4.1. Interdiscurso e construção de autoria

Nas manifestações enunciativo-discursivas dos sujeitos professores emergem diversas vozes ou discursos que se interpenetram, são transformados e ressignificados dentro do processo fluido das identidades em construção. A resistência dos sujeitos

professores contra a imagem de desprestígio com que são socialmente representados não se faz, portanto, sem conflitos e tensões, enquanto eles lutam, passam por reposicionamentos identitários e constroem a autoria de seu próprio dizer.

Neste percurso, os discursos de excelência e profissionalismo, autonomia, legitimidade e militância dos professores são utilizados pelos sujeitos para desconstruir e subverter os sentidos de senso comum do discurso dominante. Esse processo, evidentemente, é complexo e permeado por tensão, conflito e perplexidade, como nos dizeres dos sujeitos Flávio, Sívio e Jorge, apresentados abaixo:

“ *(ensinar) é difícil (+) Então às vezes eu saio contente da sala de aula, outras vezes saio ‘o que que eu estou fazendo aqui’, né?’*” (Flávio)

(sobre a qualidade da escola pública) “*você sentir o seu filho lesado né, ah:: aí eu também acho que a gente podia **a gente pode fazer melhor...***” (Sívio)

“*eu acho que a gente podia ter **educação de melhor qualidade**, exigir um pouco mais, **tudo bem, não é só conteúdo**, mas **é preciso estimular o raciocínio** e nós somos orientados a facilitar tudo **sabe**, **é como se dissessem** educação para o povo, ora a lei exige aula, não exige qualidade, a escolaridade é só um invólucro, uma aparência um faz de conta...*” (Jorge)

Neste último segmento, ao utilizar as expressões *tudo bem*, *sabe*, índices dialógicos e marcadores conversacionais, Jorge não está apenas se dirigindo à pesquisadora-interlocutora, mas antes indica estar trazendo outras vozes, interdiscursos das orientações pedagógicas oficiais que criticam um ensino de

tendência conteudista, ou que recomendam que se priorize o desenvolvimento reflexivo; em seguida o emprego da expressão “*é como se dissessem*” sinaliza seu diálogo com a voz das autoridades educacionais para opor-se a elas, para denunciar o desrespeito com a educação das classes populares. Assim, o professor Jorge, em meio ao conflito para assumir um posicionamento de resistência, enuncia construindo uma voz própria ou a autoria de seu dizer.

De modo semelhante, o professor Flávio dirige-se à pesquisadora-interlocutora para denunciar/contestar as condições precárias da escola que comprometem o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade :

“você deu aula aqui também, você sabe que falta material didático, falta xerox, falta papel (...) a gente tem que arcar com a despesa das cópias nossas, tudo o mais (...) Poxa vida, não, a gente não tem como dar....um tipo de trabalho desse, decente, com essas condições de aula..”

O processo de referenciação pessoal nessa enunciação indicia a objetivação do sujeito com o estabelecimento de uma relação dialógica e de intersubjetividade com o uso de *você*, e de uma inclusão e aproximação do sujeito com sua interlocutora através do uso reiterado da forma pronominal *a gente*. Deste modo, nessa enunciação, o sujeito assume um posicionamento em que se inclui na categoria dos professores, perturbado por problemas externos a sua subjetividade, comuns ao grupo profissional.

5.4.2. Discursos de profissionalismo e militância

Profissão vem do latim *professione* = ato ou efeito de professar = declarar publicamente uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser; professar também

significa pregar, preconizar, propagar e apregoar; significa ainda preencher as funções inerentes a um cargo ou profissão (de acordo com Ferreira, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa).

Entre as características do profissionalismo, segundo Enguita (op.cit.) estão a competência e a vocação, portanto, poder-se-ia sustentar que o profissional professor é aquele que tem competência técnica ou saberes específicos que o habilitam a ensinar e que, ao mesmo tempo, exerce essa função para a qual se acha vocacionado, professando um compromisso com uma doutrina ou militância, especialmente motivado por suas crenças e sentimentos.

Ocorre que, em nossa sociedade capitalista, o valor social de todo tipo de trabalho passa, necessariamente, pela remuneração que lhe é atribuída e o trabalho docente tem como principal fator de seu desprestígio a baixa remuneração que lhe é destinada. Com a atribuição histórica de baixos salários à categoria docente no Brasil, sobretudo nos níveis de ensino médio e fundamental, a profissão adquire pequeno poder de atração no mercado de trabalho e passa a ser adotada prioritariamente por mulheres em jornada de tempo parcial, o que lhes possibilita acumular o trabalho “fora” com suas tarefas dentro do lar, em um processo que se denominou feminização do magistério (Carvalho e Simões, op.cit.).

A imagem social da mulher, associada a valores morais de abnegação e sacrifício, corrobora a construção de um discurso em que as professoras são representadas como dedicadas “tias”, e o magistério passa a ser visto como uma extensão da educação do lar, exercido antes por devoção ao ato de educar do que qualificação profissional condizente com uma remuneração adequada. (Freire, 1993).

Assim, dentro de tal contexto de representações sociais, constrói-se um discurso do magistério como sacerdócio, cujos efeitos contribuem para a

desvalorização do trabalho docente, com enfraquecimento de suas lutas trabalhistas, na medida em que se desviam para o campo afetivo as relações próprias do campo profissional. Por isso, esse discurso do magistério-sacerdócio é fortemente repellido pelos professores pesquisados, com interesse de construir a imagem dos educadores como profissionais que possuem qualidades específicas para exercer a função educativa, com direito à remuneração condigna.²³

Neste sentido, conforme pude observar no contexto pesquisado, em oposição ao magistério como sacerdócio, constrói-se o discurso do profissionalismo, em que se valoriza a competência e a qualificação docentes e se rejeita a adoção de posturas profissionais de caráter subjetivo, emocional.

“...eu tinha feito faculdade de filosofia eu tinha feito licenciatura em Física, que qualidade eu tinha pro trabalho eu era qualificado, segundo: a: legislação, pra dar aula daí vim ser professor....ã...eu nunca fiz nenhuma declaração de amor pelo magistério (riso). Eu fiz provas, concurso público pra ser professor...”

Na narrativa de seu percurso profissional, Jorge assume o posicionamento de professor competente para exercer sua função; enfatiza o valor de seu preparo e qualificação mediante comprovação pública, reproduzindo o discurso do profissionalismo. Subverte os sentidos do magistério-sacerdócio através da ironia, ao enunciar não ter feito declaração de amor pelo magistério.

²³— em meu percurso por diferentes escolas de ensino médio, pude observar a existência de número expressivo de profissionais do sexo masculino ministrando disciplinas específicas, ao contrário do que ocorre nas séries iniciais do ensino fundamental. Bem como a predominância de professores politizados e sindicalizados, que se posicionavam contra a visão de magistério como sacerdócio e adotavam o discurso do profissionalismo.

O discurso de profissionalismo se associa ao de militância, visto pelos sujeitos como elemento vital para o desempenho pleno da profissão: Flávio fala em arte de ensinar, vinculando o ato educativo ao sentido filosófico de compartilhar saberes e a própria vida humana; Silvio afirma atuar com o compromisso político de promover a inclusão dos alunos através do contato com práticas letradas e conhecimentos das classes dominantes; Jorge preocupa-se explicitamente em promover, nos alunos, o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas; Zélia e Marta também se colocam como profissionais profundamente comprometidas com o ato de ensinar.

O discurso da militância constrói valores como idealismo, compromisso com uma causa política, moral, religiosa ou até mesmo filosófica, crença no alto valor da tarefa a ser executada. Neste sentido, através da compatibilização entre militância (à causa do ensino) e profissionalismo podem ser conjugados os significados presentes na raiz etimológica do verbo professar: preencher uma função para a qual há que se possuir competência, ao mesmo tempo em que se abraça uma causa, se sustenta uma crença, opinião.

Dentro desta perspectiva, o professor Flávio posiciona-se discursivamente como professor militante, estabelecendo com o exercício da profissão um compromisso ético-filosófico.

“Eu acho que a gente como professor a gente passa um pouquinho da gente, tá,...a gente tá doando um pouquinho da gente pra eles, quer dizer, é uma doação quer dizer ... que eu pego um pouquinho do que eu sei...tento passar pra cada um agora:: nem sempre eu to passando o conteúdo da minha matéria, às vezes eu passo pra eles a minha maneira de ser... a minha.... o meu exemplo como pessoa...esse é o meu modo de ver o mundo. Eu acho que cada um tem que partilhar aquilo que

aprendeu aquilo que sabe (...) eu não posso guardar pra mim, é dessa maneira que eu vejo a arte de ensinar”.

O processo de referenciação pessoal na enunciação mostra a objetivação do eu com o uso de *eu, meu, minha, mim, a gente* (reiteradas vezes) em um movimento de inclusão e de aproximação, interpreto até como de comunhão, do sujeito enunciador com o outro (eles, cada um). Nessa fala de Flávio, o magistério é representado como o exercício de uma ação social positiva e solidária; há uma seleção lexical (*doação, partilhar, meu exemplo*) que, inserida no funcionamento semântico-discursivo da enunciação, produz a metáfora do ensino como uma troca solidária, uma comunhão, uma doação de si, finalizando com uma definição metafórica de ensino como *a arte de ensinar*.

Este sujeito desconstrói os valores de abnegação do discurso do magistério-sacerdócio (*não é que não me importe de ganhar pouco*), assume um posicionamento de profissionalismo (*eu me realizo profissionalmente*), de ética e de militância ao ensino, enfatizando que os alunos têm o direito de aprender:

“Até agora eu to achando positivo, eu gosto de dar aula, eu me sinto bem, eu me realizo profissionalmente com isso, tá... ganho pouco, não é que eu não me importe de ganhar pouco...eu acho que eu poderia ganhar mais, mas independente de ganhar muito ou pouco a gente tem que trabalhar da mesma forma, tá, acho que a gente tem que se empenhar da mesma forma.. porque os alunos não têm essa culpa de a gente ganhar muito ou pouco...eu acho que eles têm o direito de aprender da mesma forma... e eu me empenho o máximo dentro do possível”.

Há ainda, na enunciação, marcadores conversacionais, configurando um apelo de Flávio à interlocutora, sua colega e pesquisadora, (*'tá - 2 vezes*), a relação dialógica do sujeito com a referência pessoal (*"a gente"*), e mais ainda um diálogo do *eu* com o *eu mesmo* objetivado, em que o sujeito é um profissional em conflito com as escolhas que podem ser feitas em relação à profissão: *eu gosto, eu me realizo, não é que eu não me importe de ganhar pouco, acho que poderia ganhar mais, a gente tem que trabalhar, a gente tem que se empenhar*. O sujeito dialoga com discursos de militância, de solidariedade e de profissionalismo, de modo a construir um posicionamento identitário ético .

O professor Jorge, como já demonstrei anteriormente, constrói uma identidade profissional de excelência (*fiz provas, concurso público*), contesta os valores do magistério-sacerdócio (*nunca fiz nenhuma declaração de amor pelo magistério*) e, ao mesmo tempo, assume o posicionamento de um professor militante, considerando o magistério um trabalho diferenciado, superior a outras funções, mais bem remuneradas, que também poderiam ser exercidas por ele dentro do quadro de funcionários da secretaria da educação. Apresento, a seguir, o segmento de uma das entrevistas:

Jorge: *"...ã...eu nunca fiz nenhuma declaração de amor pelo magistério (riso). Eu fiz provas, concurso público pra ser professor sem necessariamente declarar meu amor pelo magistério... você vê o pessoal dizer: precisa dizer que gosta... eu não preciso dizer que gosto.... eu permaneci no magistério.."*

Pesquisadora: *"Poderia ter prestado concurso pra outro cargo...de direção, supervisão, em termos de remuneração seria vantajoso, não? Em certa ocasião você comentou comigo que achava que 'os bons professores ficam no magistério' "*

Jorge: *Quem disse isso foi o Prof. o.: Barco, da USP...deve ser sociólogo, ou filósofo ... ele (riso) comentou que **só os bons professores permanecem no magistério...** em nossa carreira **não há ascensão salarial a não ser mudando de cargo.** Uma vez aquela supervisora K., conhecida minha, uma pessoa bastante séria, **mas** veio me dizer o seguinte 'Sabe, Jorge, aula por muito tempo cansa, então porque você não faz Pedagogia, dirige um pouco e vai ser supervisor?', mas: eu disse a ela, se eu mudar de camisa eu tenho de mudar de opinião e aí como é que fica? Porque você tem necessariamente que **mudar de opinião (+) você vai pertencer a um outro time**".*

Pesquisadora: *Como assim? Explica...*

Jorge: *(...) o professor dentro da sala de aula ele vê de uma forma...o diretor olhando a escola da porta da sala dele vê de outra forma, o supervisor vê de outra forma e assim...cada observador está situado numa posição diferente, logo tem uma visão diferente da coisa (...) Então partindo desta constatação **você tem que mudar de opinião porque você muda de posição pra: observar**"*

O sujeito utiliza um argumento de autoridade, ao citar uma voz da academia (o professor da Usp) para sustentar sua proposição, que correlaciona excelência profissional com a permanência no exercício da profissão, apesar da ausência de compensação financeira (*não há ascensão salarial*). Tal argumento funciona como um elemento em sua argumentação na construção de uma identidade profissional empoderada: ele é um bom profissional porque permaneceu no cargo de professor, apesar da desvantagem profissional.

Na condução de sua argumentação, aparece o conectivo *mas* como outro importante operador argumentativo no segmento *uma pessoa bastante séria, mas veio me dizer o seguinte*, em que o sujeito relata o conselho que teria recebido de uma

colega supervisora de que deveria deixar o magistério para ocupar outro cargo. O operador *mas* indica uma oposição entre as duas proposições, ‘uma pessoa séria’ e ‘veio me dizer que’, conduzindo à conclusão de que uma pessoa (profissional) séria não deveria aconselhá-lo a mudar de profissão.

O posicionamento de professor militante, neste caso, consiste em fundar para si um lugar de auto-valorização pessoal, de fortalecimento da própria identidade profissional (*só os bons professores permanecem no magistério, eu permaneci*) e assumir um compromisso ideológico com a profissão (*não mudar de opinião, não pertencer a outro time*); tais enunciados também marcam uma relação de oposição aos demais professores, aqueles que deixam o magistério para exercer cargos de direção, supervisão²⁴.

Ainda neste segmento, Jorge reflete sobre sua própria identidade profissional e elabora uma explicação para sua opção de continuar exercendo a profissão de professor: ele o faz porque lhe é impossível renunciar a um modo particular de ver o mundo (*o professor dentro da sala de aula ele vê de uma forma*) que é constitutiva da dimensão profissional, bem como da dimensão subjetiva de sua identidade. Por isso, Jorge vê a mudança de posição ou de opinião como uma mudança em sua própria constituição identitária.

Em suas falas, Jorge produz críticas recorrentes ao sistema de educação escolar e ao efeito negativo produzido sobre as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ao referir-se, por exemplo, às experiências de sua própria escolarização, como “*eu acho que a escola tem muito pra desestimular, né, tem mesmo*”, ou ao enunciar que a escola “*às vezes deixa marcas péssimas*”.

²⁴ Existe uma crítica, velada ou explícita entre os professores, com relação ao papel da direção e da supervisão de ensino, por tomarem decisões técnicas, que afetam de forma determinante o trabalho pedagógico sem partilhar das dificuldades vivenciadas pelo professor no dia-a-dia em de sala de aula.

As tensões e conflitos tornam-se inevitáveis para esse sujeito que se posiciona como professor militante, que reputa ao exercício do magistério um caráter distinto e superior, mas considera que o funcionamento do sistema escolar acaba neutralizando as ações promovidas para o desenvolvimento de seus alunos. Seu posicionamento é de um professor crítico e reflexivo e o seu discurso de resistência se sustenta neste modo muito particular de romper com o discurso dominante.

Assim, o olhar sobre os posicionamentos discursivos dos professores, sujeitos da pesquisa, revela os conflitos vivenciados em sua realidade sócio-profissional e seus modos de construir a voz e a autoria dos textos que enunciam, bem como os posicionamentos identitários de resistência com que constituem e reconstituem suas identidades de professores-leitores.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre as hipóteses iniciais desta pesquisa, que pressupunham o estabelecimento de uma relação significativa entre as leituras legítimas e a identidade de professores e a constituição de uma função empoderadora da leitura exercida a ser exercida na profissão docente, com possíveis repercussões no trabalho pedagógico, considero que meu estudo serve para confirmar esses pressupostos. As leituras se mostram relevantes como formas de interlocução na construção de conhecimentos específicos ministrados no ensino médio e ainda na construção de um repertório cultural simbólico que funciona como modo de inclusão à cultura letrada, que os acabam transferindo aos alunos, atuando como agentes de letramento.

Deste modo, o elemento comum presente nas falas dos sujeitos professores é a adoção de um discurso de apologia da leitura legítima e a construção da representação de si próprios como leitores de prestígio. Suas falas transitam pela região do interdiscurso, em que elementos de diversos discursos se cruzam e interpenetram, conjugando sentidos de leitura como prática de prestígio, de leitura como inclusão sócio-cultural, instrumento de apropriação de saberes hegemônicos e como atividade do prazer e do gosto gratuitos.

De fato, o que se pode perceber, através da análise de suas falas, é que os professores sujeitos da pesquisa, representando a si próprios como leitores legítimos, pertencentes a uma elite possuidora de bens simbólicos culturais, estão, de fato, produzindo esforços para assumir uma posição singular, distinta do todo da categoria docente, cuja imagem se vê hoje atingida pelo desprestígio social, vinculada ao exercício de um trabalho marcado pelo processo de proletarização.

Os dados registrados mostram que os professores-leitores desenvolvem atividades pedagógicas que envolvem a leitura constante de textos em suas aulas, bem como em suas propostas para que os alunos desenvolvam trabalhos extra-classe. Também em suas aulas expositivas, ao desenvolverem o conteúdo de ensino, esses professores elaboram uma rede de relações intertextuais, ativando seu repertório de leituras e propiciando o contato de seus alunos com diversos gêneros da escrita, além do didático, incluindo obras clássicas da literatura, artigos de vulgarização científica, artigos jornalísticos, etc.

Assim, as análises revelam que as atividades de leitura atuam como instrumento de qualificação profissional e de aprimoramento das práticas pedagógicas, desempenhando uma relevante função identitário-profissional e empoderadora desses professores, relacionada a um processo de resistência contra o processo de proletarianização que atinge a profissão docente. Os sujeitos assumem posicionamentos identitários que associam seu perfil como leitores legítimos e como professores militantes, constituindo, interdiscursivamente, identidades de professores-leitores.

Embora os sujeitos professores sustentem uma visão de leitura predominantemente elitista, o uso de textos em sala de aula por disciplinas como História, Geografia, Biologia, Física e Química não funciona de modo elitista, mas como um modo de se promover novas/outras práticas de letramento dentro da cultura escolar, que deverão ampliar a inserção do alunado de classes populares à cultura letrada e aos saberes hegemônicos.

Esclareço não ter sido o propósito desta tese o enaltecimento das experiências de leitura de prestígio, nem apresentá-las como evidência da superioridade qualitativa do trabalho dos professores-leitores; porém, devo considerar que o fato de os sujeitos pesquisados serem leitores entusiastas e estarem familiarizados com as leituras de

prestígio demonstrou tê-los capacitado a atuar como autênticos agentes de letramento, em um movimento que favorece o desenvolvimento de novos leitores e o acesso de seus alunos à cultura escrita de prestígio.

Todavia, esclareço que minhas conclusões não significam uma possível idealização das identidades profissionais desses professores-leitores, que nos levem a considerá-los modelos de resistência ou que possam ter o efeito de apagar as múltiplas condições adversas que comprometem sua autonomia e seus esforços para realizar um trabalho de excelência e militância em seu percurso profissional. A constituição de suas identidades, nas dimensões subjetiva, social e profissional, que são indissociáveis, configura-se um processo fluido, incessante e perpassado por contínuas tensões e conflitos, conforme nos demonstram as análises efetuadas sobre os discursos de resistência que são utilizados em suas falas.

Penso que não há certezas possíveis, nem resultados ou comprovações que possam ser apresentados à guisa de conclusão para um trabalho que se destinou a investigar e refletir sobre processo tão complexo quanto este, da constituição identitária de leitores e de professores, envolvendo uma conjunção de fatores tanto de ordem subjetiva quanto sócio-histórica e cultural.

Será válido afirmar que os professores especialistas, que ministram conteúdos relativos às disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio, necessitam possuir o estatuto de leitores legítimos, pertencer às esferas da cultura letrada de prestígio, desenvolver práticas de letramento dos tipos acadêmico e científico, possivelmente até literário, para atuar como profissionais qualificados, engajados, capazes de promover o desenvolvimento de futuros leitores? Dentro do real contexto sócio-cultural da escola pesquisada, comum à maioria das escolas públicas de ensino médio do estado de São Paulo, é inegável a necessidade de o profissional professor

fazer uso instrumental das leituras consideradas legítimas para a consecução de um trabalho pedagógico de qualidade, que garanta aos alunos de classes subalternas o acesso aos saberes hegemônicos. Os próprios sujeitos dessa pesquisa foram claros em proclamar tal necessidade.

Porém, não parece, tampouco, que a condição de leitor legitimado seja em si mesma suficiente para garantir a apropriação dos bens da cultura de prestígio, tendo-se em vista que a identidade de leitor, assim como a de professor, não é fixa e estável, mas transitória, submetida aos movimentos históricos do dinamismo social, o que significa que os sujeitos estão submetidos a um processo contínuo e heterogêneo de reconstrução em seus dizeres e fazeres, conforme o demonstram as análises de suas falas.

A instituição escolar observada não se revelou propensa a produzir identidades de professores com autonomia, auto-confiança e disposição para resistir às forças de proletarização. Que dizer sobre as reuniões denominadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo que apresentavam quase exclusivamente tarefas burocráticas prescritas pelas diretorias de ensino e cujas discussões geradas espontaneamente nunca tinham oportunidade de ser desenvolvidas? E dos “textos para reflexão”, que eram utilizados também como tarefas pouco significativas, ou ainda pior, achavam-se ideologicamente contaminados de valores que enfatizavam o desprestígio e a inculcação de incompetência nos profissionais professores?

Mais uma vez, fique claro que ser leitor e ser professor não são identidades estabilizadas, mas que se alteram em função de múltiplos fatores contextuais. Neste caso, as leituras e a condição/estatuto de leitor mostraram ter funcionado como uma tática que conferiu poder e autonomia aos profissionais da educação. Deve haver outras táticas que fortaleçam o processo de resistência e neste sentido, deixo aqui

minha sugestão para novas investigações científicas. O domínio da cultura escrita/leituras faz parte das condições políticas de dignidade pessoal e profissional que são direitos de educadores e de educandos se pretendermos transformar a educação para que signifique mais do que a aquisição obrigatória de saberes hegemônicos, mas antes uma experiência transformadora, um momento relevante na constituição de nossos posicionamentos identitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.L.C. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica.**
Tese de mestrado. IEL, UNICAMP, 1999
- _____. **Being a woman and a teacher: conflicting power relations in classroom interaction.** In: Linguagem em (Dis)curso, v. 4, n.1, p. 113-135, Tubarão: jul./dez.2003.
- APPLE, M. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARCHER, M. **Being human: the problem of agency.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995 (ed. original 1929)
- _____. **Estética da criação literária.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, I. F. **“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, 1997
- BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. **Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students.** In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, M.R. (org.) **Situated literacies : reading and writing in context.** London: Routledge, 2000.

- BATISTA, A.A.G. **“Os professores são não-leitores?”** In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- BERGER, P.I & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. P. **A leitura: uma prática cultural**. Debate com Roger Chartier. In: CHARTIER, R.(org.) **Práticas de leitura** .São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. **“Os excluídos do interior”**. In: BOURDIEU, P. (Coord.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRITTO, L.P.L. **“O leitor interditado”**. In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- BRUNER, J. **Making stories**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2002.
- CAMERON, D et alii. **Researching Language: Issues of power and method**. London: Routledge, 1992.
- CARVALHO, J.M. & SIMÕES, R.H.S.. In: ANDRÉ, M.E. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.
- CAVALCANTI, M. **A pesquisa em sala de aula I: metodologia de investigação científica e a formação do professor**. Texto apostilado em: PREPES VIRTUAL PUCMINAS. Curso: Ensino do Português: a formação do professor-leitor, autor e analista de sistemas, 2000.
- CELANI, M. A & MAGALHÃES, M.C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma**

- proposta de reconstrução.** In: Moita Lopes, L.P. & Bastos, L.C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.
- CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- _____. (org.) **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHOULIARAKI, L & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical Discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CESAR, A. **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha.** Campinas: Unicamp. Tese de doutorado inédita, 2001.
- CORACINI, M.J.(org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DAVIES, B.& HARRE, R. **Positioning: the discursive production of selves.** In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, p. 43-63, vol.20, no.1 March 1990, Basil Blackwell: Oxford, 1990.
- DE CERTEAU, M. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Cultura no Plural.** Campinas, SP: Editora Papyrus, 1995.
- DE SINGLY, F. **Le Livre et la construction de l'identité.** In : DE SINGLY,F. et CHAUDRON, M. (1993). *Identité, Lecture, Ecriture.* Paris : Bibliothèque Publique D'Information, 1993.
- ENGUIITA, M. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** In : *Teoria & Educação* 4, p.41-61. Porto Alegre : Pannonica Editora Ltda, 1991.

- ERICKSON, F. **“Ethnographic microanalysis of interaction.** In: The handbook of qualitative research in education. New York: Academic Press, 1992.
- EVANGELISTA, A.A.M. **Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras.** Tese de doutorado. UFMG
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** Longman: London and New York, 1989.
- _____. **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. **New labour new language?** London: Routledge, 2000
- _____. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research.** London: Routledge, 2003.
- FONSECA, S.G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª ed. 1982(a).
- _____. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1982 (b).
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.
- GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalizacion.** México: Editorial Grijalbo, 1995.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

- _____. **Prática da leitura na escola.** In: GERLDI, J.W. O texto na sala de aula. São Paulo:
Atica, 2001.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures – selected essays.** London: Fontana Press/Harper Collins Publishers, 1973.
- GINSBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOFFMAN, E. **Stigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- GUEDES PINTO, A.L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas, tese de doutorado. Unicamp, 2000.
- HALL, S. **Identidade Cultural.** S P, Fundação Memorial da América Latina e do Parlamento Latino Americano. Extraído de: Textos Didáticos (IFCH- Unicamp), 1997. Texto original: *Modernity and its Futures* (The Open University, 1982). Revisão da tradução: Vanderli Silva.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE JR, W., SKINNER, D. & CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds.** Cambridge, Mass. Harvard university press, 1998.
- JENKINS, R. **Social Identity.** London: Routledge, 1996.
- JODELET, D. **Representações Sociais: Um Domínio em Expansão.** In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais.* (Tradução de Lilian Ulup) Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2001.

- KLEIMAN, A.B. (1989) **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes Editores.
- _____. (1993) **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes
- _____. “**Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**”. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. “**Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**” in Rojo, R.(org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.
- _____. **A construção de identidades em sala-de-aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998b.
- _____. **A Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa**. In: Kleiman, A B.(org). A Formação do professor. Campinas: Mercado das Letra, 2001.
- _____. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento** (no prelo).
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. (trad.Jaime A Clasen). Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- _____. Entrevista ao jornal Folha de São Paulo, suplemento Mais, de 07-03-2004.
- LAJOLO, M. “**O texto não é pretexto**.” In: ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1982.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (1996). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Editora Ática.

- MARINHO, M. **“Leituras do professor: perguntas de um seminário”**. In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. **Leituras do professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- MASON, J. **Qualitative Research**. London: Sage, 1996.
- MISHLER, E. **Research Interviewing: Context and Narrative**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995.
- _____. **Storylines: Craftartists’ Narratives of Identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.
- MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como condição e solução**, DELTA 10, 2, 1994 (329-338)
- _____. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 1992.
- _____. **Discursos de identidade em sala de aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade social**. In: MOITA LOPES, L.P.(org.). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- MORAIS, M.A.C. **A leitura de romances no século XIX**. In: Cadernos Cedes, p. 71-85, nº45, Unicamp: julho/1998.
- MORIN, E. **A noção de sujeito**. In: SCHNITMAN, D. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- NOVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.
- OSAKABE, H. **“Linguagem e Educação”**, in Maria Helena Martins (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

- _____. **“Considerações em Torno do Acesso ao Mundo da Escrita”**, in Regina Zilberman (org.), *A Leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PORTELLI, A. **“Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral”**. In: Projeto História nº 15. São Paulo: Educ: 1997.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- RODRIGUES, C.L.F. **O leitor e o professor – um encontro nas histórias de leitura**. São Paulo: Altana, 2002.
- SANTOS, C. B. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador**. Tese inédita em L.A. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2005.
- SCHRIFFIN, D. **Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity**. *Language in Society* 25, 167-203, Cambridge University Press, 1996.
- SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, E.M.L. **Educação da mulher, cidadania e empoderamento político: uma articulação possível?** In: *Revista de Educação CEAP – Ano VIII – Nº 28*, p. 23-32. Salvador, Mar/maio 2000.
- SILVA, E.T. **Criticidade e Leitura**. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

- SILVA, J.Q.G. & MATÊNCIO, M.L.M. **Textualização e produção de sentidos: movimentos do sujeito.** Comunicação apresentada no 52º GEL, em 2004. Campinas: UNICAMP. Inédito.
- SILVA, L.L.M. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- SILVA, S.B.B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.** Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado, 2003.
- SIMSON, O.M.M. **Os desafios contemporâneos da história oral -1996.** Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.
- SMYTH, J., DOW, A., HATTAM, R., REID, A & SHACKLOCK, G. **Teachers' work in a globalizing economy.** London: Palmer Press, 2000.
- SOARES, M.B. **“As Condições Sociais da Leitura”.** In Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (org.), *Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*, São Paulo, Editora Ática, 1988.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.
- _____. **“A leitura na escola”.** In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1982.
- _____. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor.** In: Marinho. *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.* Campinas: Mercado de Letras, ALB, CEALE, 2001.

STREET, B. **“The schooling of literacy.”** In: Street, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education.**

Longman, London, New York, 1995.

STROMQUIST, N.P. **“Conceptual and Empirical Advances in Adult Literacy”.** In:

Canadian and International Education, vol.21, nº 2, Published by

Comparative and International Education Society, Canada, pp. 40-45, 1992.

TERZI, S.B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** Campinas: Pontes, 1995.

ZILBERMAN, R. **A leitura na escola.** In: ZILBERMAN, R.(org.) **Leitura em crise na**

escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXO 6. DOIS TEXTOS DISTRIBUÍDOS NA AULA DO PROF. FLÁVIO

ANEXO 1. TEXTO: A QUEM EDUCA

TEXTO PARA REFLEXÃO

A QUEM EDUCA

Artur da Távola

Educa quem educará. E quem aprender a perder. Quem, ou cuja obra, permanecer muito tempo, depois do momento de educar. Educará quem for capaz de dar, no presente, com decisão, coragem, e sem culpas, tudo o que no futuro fizer lembrar – ainda que com dor mas se possível com muita alegria – o momento da educação.

Educar é perder sempre as batalhas do imediato. Menos o amor de quem percebe o quanto ele preside o gesto do educador. É perder qualquer pretensão do reconhecimento e saber que quando ele vier já o tempo não haverá para receber o agasalho de sua manifestação, nem como reparar as injustiças feitas, o silêncio, a falta de “ muito obrigado.” É perder porque é aceitar perdurar apenas lembranças. É perder porque em qualquer sistema, em qualquer estrutura, em qualquer institucionalização de qualquer coisa sobre a face da terra; o verdadeiro educador estará ameaçando algo, até mesmo tudo aquilo em que ele próprio acredita, porque o verdadeiro educador é o que acompanha as mutações da vida, dos tempos, dos comportamentos. É quem logo vê o abismo de imperfeições implícito no seu próprio ato de educar. Porque educar é **educar-se a cada dia**. E é ser capaz da equidistância de esquema, sistema ou fórmulas infalíveis e donas da verdade últimas das coisas.

Eu educo hoje com valores que recebi ontem para pessoas que não são o amanhã. Os valores de ontem, **conheço-os**. Os de hoje, **percebo** alguns. Dos de amanhã, **não sei**. Educo com os de **ontem** (os de minha formação) ? **Perderei** os hojes e os amanhã.. **Educo com os de hoje** ? **Perderei** o que havia de sólido nos de ontem e nada farei pelos de amanhã, que já serão outros ? **Educo com os de amanhã** ? Em nome de **quê** ? De adivinhações ? Da minha precária maneira de conhecer um amanhã que escapa pelos desvãos do meu cérebro ? Se uso os de ontem não educo: **condiciono**. Se só uso os de hoje não educo: **complico**. Se só uso os de amanhã não educo : **faço experiências á custa das crianças**.

Se uso os três **sofro**. Mas educo.

Educar é perder sem perder-se Sempre. É ameaçar o estabelecido. Sempre. Mas é tudo isso sendo, também, integrar. Viver as perplexidade das mutações; conviver honradamente com angústias e incertezas; ir dormir crivados de duvidas, mas **Ter** sensibilidade para distinguir o que muda do que é apenas efêmero. É dormir assim e acordar no dia seguinte renovado pelo trabalho

ANEXO 2. TEXTO: SABER OUVIR

Saber ouvir

Para o nosso bem-estar é muito importante *saber ouvir*.

Existem casos em que as pessoas aprendem a falar, a se comunicar, aprimorando a articulação das palavras, a entonação da voz, a sincronia entre a voz e os gestos.

Existem técnicas para o domínio do diálogo, controle do grupo de que se participa, meios de convencer as pessoas a respeito de um determinado assunto.

Opinamos que, ao lado do aprimoramento *de como falar*, cada vez mais se tornam imperiosos cursos e treinamentos do *como ouvir*.

Geralmente, as pessoas estão de tal forma preocupadas em falar, que não têm paciência ou a caridade de ouvir.

Esse estado mental tem sido fato gerador de muitos conflitos que se iniciam dentro do lar e se alastram pelo campo do trabalho profissional, religioso, cultural e até mesmo de lazer.

Saber ouvir... como é importante!

Pacientemente saber ouvir o outro, penetrar calma e tranquilamente no que a outra pessoa quer nos dizer.

Respeitar seus pontos de vista, mesmo que, respeitadamente, discordando.

Interessar-se pelo que a outra pessoa está procurando nos transmitir.

Mostrar pela expressão do rosto, pelo silêncio, pelo sorriso e pela gesticulação que nós estamos ouvindo-a, compreendendo-a, penetrando em seu campo mental.

AYLTON PAIVA

Saber ouvir também é uma forma de amar o próximo, pois é preciso despir-se do egoísmo e do orgulho.

Saber ouvir é oportunidade de enriquecer-se intelectual e espiritualmente.

Saber ouvir é tão importante como saber falar.

Entre duas pessoas ou em um grupo, aquele que não ouve e fala sem parar quer ser o centro das atenções; manifesta, assim, seu nível de egoísmo e orgulho.

Saber ouvir é, também, oportunidade de desenvolver a memória auditiva.

Sempre que se instala uma discussão, dificilmente uma pessoa tem a paciência de ouvir o que a outra está dizendo, pois enquanto uma fala a outra está, mentalmente, arrumando os seus argumentos para se impor, desligando-se dos pensamentos e idéias que a opositora está apresentando.

Exercitemo-nos no hábito de ouvir com atenção aquilo que o outro está dizendo.

Será muito bom, na hora do diálogo, pensarmos menos em nós e mais no que a outra pessoa está dizendo.

Esse salutar e fraterno exercício deve começar dentro do próprio lar e estender-se ao ambiente de trabalho, no núcleo religioso de que participamos, nos grupos de lazer e até mesmo nos contatos informais, na rua.

Quando não concordamos com as idéias ou conceitos que alguém nos esteja expondo, será caridoso esperarmos a pessoa terminar de expor seus pontos de vista e só en-

exercermos, pois, a paciência, na capacidade de ouvir o próximo.

Paciência, arrumando tempo para ouvir o outro, dentro do prazo necessário.

Paciência, para ouvir, mesmo que o assunto não nos interesse, no momento.

Paciência, com a forma cansativa como a pessoa, às vezes, expõe suas idéias.

Paciência, quando já conhecemos o assunto que nos está sendo contado.

A impaciência, ao ouvir, dilui a atenção, impede a compreensão e se torna matriz geradora de desentendimentos e conflitos.

Não sejamos indiferentes com o próximo. É muito doloroso perceber-se que, ao estar falando, o interlocutor devancia... não está ouvindo.

Quando estivermos muito preocupados, evitemos dialogar, pois a preocupação nos impede de ouvir o outro com atenção e isso, conseqüentemente, nos impede de compreendê-lo.

Ouçamos com amor... e isso implica:

Ouvir com paciência;

Ouvir com interesse;

Ouvir com atenção;

Ouvir com consideração;

Ouvir "vendo" o interlocutor;

Ouvir e não impedir a outra pessoa de falar;

Ouvir e não "cortar" a palavra de quem fala;

Ouvir com humildade;

Ouvir com sabedoria.

Saibamos "ouvir o próximo" no exercício do: "Amai-vos uns aos outros", como recomendou o Mestre Jesus.

"Quem tem ouvidos de ouvir, ouça." — JESUS (Mateus, 11:15). ●

ANEXO 3. PAUTA DA HTPC DO DIA 14/02/2000



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE LIMEIRA
E. E. "PROF. JOÃO BATISTA LEME"
Av. Brasil, nº 182 - Vila Alemã - Rio Claro - S.P.
CEP: 13.505-000 - Fone: (019) 524-4004

H T P Cs do 14/02/2.000

- I. – Coordenador de Área - escolha entre os pares
- II. – Projetos [os 3 projetos programados no planejamento] –AIDS; “500 anos de Brasil e Meio Ambiente (reciclagem, Ciências Atmosféricas) e mais os outros 3 programados do ano 1.999.
- III. – Eleição do Conselho.
- IV. – Coordenadores de Classe.
- V. – Momento Cívico – profs. História e Português / Música e Hino da Escola.
- VI. – Amigos da Escola – Grupo de 20 alunos
- VII. – Assuntos Gerais.

A coordenação

ANEXO 4. PAUTA DA HTPC DO DIA 20/03/2000

PAUTA

HTPC COLETIVA DE 20/03/2.000.

2ª FEIRA / 1ª e 2ª listas

Válidas para HTPCs / individuais de 21 e 22/03/00

1. ESTABELECIMENTO DE REGRAS E NORMAS PARA CONDUÇÃO DOS TRABALHOS DE HTPCs POR ÁREAS E INDIVIDUAIS , no transcorrer da semana – tema principal [2ª feira] e desenvolvimento ao longo da 3ª e 4ª feira.
2. ATITUDES COLETIVAS DOS DOCENTES – Cumprimento das regras disciplinares dos diversos setores da U.E. [direção, coordenação, corpo docente, funcionários, corpo discente, etc.].
3. ENCAMINHAMENTO POR ESCRITO [PELOS COORDENADORES DE CLASSE E ÁREAS] DE QUAISQUER PROBLEMAS (de classes, inspeções, alunos etc.)
4. AGENDAMENTO PARA QUE QUINZENALMENTE FAREMOS ÀS Segundas-feiras, REUNIÕES DE CUNHO COLETIVO, PARA DISCUSSÕES GERAIS E CONSENSUAIS.

A Coordenação

PAUTA

HTPC COLETIVA DE 17/04/2.000.

2ª FEIRA / 1ª e 2ª listas

1. ORGANIZAÇÃO – das listas dos alunos FALTOSOS , pelos professores
Coordenadores de CLASSES

2. ORGANIZAÇÃO – das Cadernetas por todos os professores.

3. ENTREGA E DISCUSSÃO - dos Temas propostos nas HTPCs anteriores –
02 textos. – 2 htpc hoje

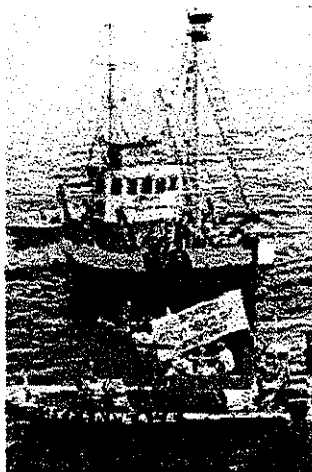
4. ASSINATURA DA CONVOCAÇÃO PARA A COMEMORAÇÃO – Sábado
22/04/00
E ENTREGA DE TARJAS : 25/04/00

ANEXO 6. DOIS TEXTOS DISTRIBUÍDOS NA AULA DO PROF. FLÁVIO

1. Assine e promova a petição do Greenpeace pelo Santuário de Baleias do Atlântico Sul. Reproduza o texto da petição e envie as assinaturas coletadas para o Greenpeace Brasil.

A diferença entre Assassinar e salvar as baleias está na sua mão!

A sua assinatura pode ajudar a criar o Santuário de Baleias do Atlântico Sul. E evitar que o navio-fábrica japonês Nisshin Maru, alegando fins científicos, venha caçar e processar baleias nos mares do sul. Faça o download da lista, tire cópias, recolha assinaturas na família, no clube, na escola, no trabalho, enfim, junte o maior número possível de assinaturas e mande para o Greenpeace.



Você vai estar pressionando a Comissão Baleeira Internacional a aprovar a proposta do Governo Brasileiro de criação do Santuário de Baleias do Atlântico Sul, na próxima reunião da Comissão, em junho de 2000, em Adelaide, Austrália. Ajude a transformar o mar que as baleias escolheram para se reproduzir em um mar de tranqüilidade :

Santuário de Baleias do Atlântico Sul.

2. Escreva para os Presidentes das Repúblicas do Brasil, Argentina e Chile pedindo que apoiem a proposta do Santuário de Baleias do Atlântico Sul. Se você utilizar o correio eletrônico, faça o envio com cópia para o Greenpeace Brasil: greenpeace.brazil@diaib.greenpeace.org

Pres. Fernando H. Cardoso
Praça dos Três Poderes
Palácio do Planalto, 3º andar,
Brasília, DF, 70150-900 Brasil
e-mail: pr@planalto.gov.br

Pres. Carlos Saul Menem
Casa de Gobierno Balcarce 24
1064 Buenos Aires Argentina
e-mail:
spvd@presidencia.gov.ar

Pres. Eduardo Frei Ruiz-Tagle
Palacio de la Moneda Oficina del
Presidente Santiago Chile e-mail:
webmaster@presidencia.cl

3. Divulgue esta campanha na sua vizinhança, escola e local de trabalho. Invente e faça a sua bandeira (90x60cm) representando o Santuário de Baleias do Atlântico Sul. Envie-a para o Greenpeace Brasil que vai entregar à CBI todas as bandeiras que receber, como forma de pressão para que aprovem o Santuário.



Baleias são mamíferos, não peixes. Entretanto, elas têm sido historicamente tratadas como peixes pela indústria baleeira.

A vasta maioria de espécies de peixes se reproduzem através da liberação, pelas fêmeas, de enormes quantidades de ovos na água que, então, são fertilizados pelos machos. Em condições ambientais normais, apenas uma pequena porcentagem desses ovos fecundados chegarão à forma adulta.

As baleias, como o homem e os demais mamíferos, possuem sangue quente, respiram ar pelos pulmões, e dão à luz filhotes bem desenvolvidos, que crescem sendo amamentados por suas mães. O período de gestação é bastante longo. Normalmente, um filhote nasce a cada um ou dois anos e requer mais de um ano de cuidados maternos, antes de poder sobreviver sozinho, levando ainda muitos anos para atingir a maturidade. Por essas razões, as baleias não se recuperam das perdas provocadas durante sua exploração comercial.

Existe também um enorme desconhecimento sobre muitos aspectos da biologia das baleias. Elas são incrivelmente adaptadas à vida aquática e, quando submersas, se comunicam através de complexas séries de cliques, estalos e assobios. As jubartes, por exemplo, são famosas por suas "canções" - longas melodias que os machos entonam na época de acasalamento.

Estudos sobre baleias já revelaram um comportamento social bastante desenvolvido. Algumas espécies formam grupos com forte organização social, nos quais os indivíduos alimentam-se juntos e protegem jovens e doentes de forma coordenada e bastante elaborada.

Após décadas de pesquisas, as taxas de crescimento das populações de baleias são ainda desconhecidas, por causa da dificuldade de se estudar esses animais altamente migratórios, de vida longa e reprodução lenta. Também não há estimativas seguras das taxas de natalidade ou das taxas de mortalidade natural de filhotes ou de animais jovens. Mesmo os métodos mais modernos utilizados para determinar o tamanho das populações hoje existentes, não conseguem contar o número de indivíduos com precisão. A atividade baleeira não reconhece esse problema, escolhendo estimativas que justificam a caça.

O método utilizado para caçar baleias é cruel e os produtos dessa atividade não suprem necessidades humanas essenciais. A caça está acabando com animais especiais e importantes para o ecossistema marinho. Além disso, grandes mamíferos de topo de cadeia, como as baleias, são indicadores da saúde do ambiente e da biodiversidade disponível para o futuro. Seu desaparecimento é um empobrecimento biológico, o que compromete as condições de sobrevivência do próprio homem.