

REMEMORANDO TRAJETÓRIAS DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA: A LEITURA COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DE SUA IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAIS *

Ana Lúcia GUEDES-PINTO

RESUMO *Com este trabalho busquei estudar a prática das leituras cotidianas de um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede de ensino de Campinas, seguindo uma abordagem transdisciplinar de pesquisa. A prática da leitura foi tomada pela perspectiva da História Cultural e dos estudos do Letramento. A metodologia ancorou-se basicamente nos pressupostos da História Oral. Através das narrativas das professoras, pude verificar a presença do discurso oficial da escola atravessando suas falas, o que é detectado pela heterogeneidade e fragmentação de seus relatos. Nesta heterogeneidade identifiquei movimentos de resistências e rupturas ao discurso da escola. Também fica visível, por meio de suas falas, modos e gestos de ler inventivos, que apontam para práticas de leitura singulares.*

ABSTRACT *The aim of this study is to observe the daily reading practices of literacy teachers of the public school in Campinas – São Paulo. The group involved were of ten literacy teachers and I have adopted here an inter-disciplinary approach to my research. The reading practices were observed under the Cultural History and Literacy studies perspective. The methodology adopted was mainly supported by the Oral History principles. Through the teachers' narrative I was able to verify the presence of the school official discourse permeating their speech, which was identified by its heterogeneous and fragmented profile. Considering this heterogeneous aspect, I was able to identify a reaction of resistance and rupture towards the school official discourse. Also becomes evident – through their speech – some innovative ways of reading and understanding the reality which discloses a singular reading practice.*

* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 31 de julho de 2000, sob orientação da Profª Drª Angela Kleiman.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa busquei dialogar com diversas áreas do conhecimento a fim de enriquecer a discussão da prática da leitura na formação de professores, delineando aos poucos um percurso transdisciplinar. Dito de outro modo, segundo define Celani (1998), fui assumindo uma “postura transdisciplinar”.

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

Reforçando esta forma de se trabalhar na condução de projetos de pesquisa, Burke (1995), ao refletir sobre os conhecimentos já produzidos e sistematizados na área da linguagem, aponta a necessidade de se realizarem estudos que possam interligar as disciplinas de História, Lingüística e Sociologia de tal modo que *tal lacuna* [existente entre tais disciplinas] *pode e deve ser preenchida por uma história social da linguagem* (p. 10).

Assim, a constituição do objeto de estudo deste trabalho de pesquisa vem, de certa forma, em resposta a essa preocupação de Burke (1995), traçando um percurso transdisciplinar. Pelo fato de os estudos do letramento exigirem uma abordagem sociocultural¹ para a prática da escrita, eles permitem enfoques, como o da História Cultural, que favorecem uma interface com a história social da leitura e escrita, tornando factível a realização de uma “terceira abordagem” para os estudos da linguagem proposta pelo autor. Também a História Oral, ao colocar as narrativas das professoras em destaque para investigar as práticas de leitura, auxiliou na construção dessa abordagem, pois tem como pressuposto de sua metodologia o compromisso com a divulgação das vozes dos excluídos e marginalizados da História.

Junto a isso, é importante destacar que, por tratar-se de um estudo transdisciplinar em Lingüística Aplicada, o enfoque lingüístico-textual permeou todo o trabalho, trazendo sempre elementos de análise oriundos da ciência da linguagem².

AS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO E DA HISTÓRIA CULTURAL

Apesar do termo letramento existir no Brasil desde 1986, quando Kato o utilizou pela primeira vez³, seu conceito e as pesquisas que se orientam por essa

¹ Essa abordagem sociocultural para os estudos do letramento faz-se necessária quando se assume a concepção de *letramento ideológico* (Street, 1984), como é o caso desta pesquisa.

² A análise lingüística ancorou-se na semântica argumentativa e na lingüística textual.

perspectiva são recentes. Kleiman (1995) tem implementado, de forma sistemática, estudos que se sustentam nos enfoques sócio-históricos do uso da escrita, buscando mais alternativas para pensar novos modos de trabalho com leitura e escrita na sala de aula. Além disso, também tem contribuído para a divulgação de estudos que abordam processos de letramento.

Soares (1998) também tem estudado a questão do letramento e proposto reflexões nesta área a fim de enriquecer e aprofundar os estudos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Letramento, portanto, envolve a questão de como os indivíduos de uma dada sociedade se apropriam da escrita e de que modos se relacionam com esse saber que, ao mesmo tempo que os constitui, é também constituído por eles. Kleiman (1995)⁴, ao definir *evento de letramento*, explicita o caráter social da escrita, que abrange as interações provocadas por ela e as formas de construção de sentido que são ativadas para se alcançar sua compreensão.

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

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

A partir, então, de um olhar diferenciado, calcado na perspectiva do lingüista aplicado, para a prática de leitura das professoras-alfabetizadoras, construído por um enfoque analítico transdisciplinar, estabeleci como meta compreender como esta prática vai sendo elaborada, construída e concretizada no seu cotidiano por essas profissionais.

A perspectiva da História Cultural auxiliou no processo de entrada no universo particular da professora-alfabetizadora, universo este caracterizado por contradições, tensões e ambigüidades. O ordinário, o mundano, o saber-fazer diário do cidadão comum começa a ocupar um espaço até então não permitido na produção mais tradicional da academia. A possibilidade de imersão na cultura viabiliza-se por esse caminho.

Certeau (1994) chama atenção para os relatos dos passantes comuns (denominados por ele como “consumidores”). Mais do que testemunhos de uma vivência, constituem em si mesmos sua própria experiência. Dessa forma, suas narrativas são fundamentais se se pretende penetrar nas suas práticas.

³ Kleiman (1995), em *Os significados do letramento*, atribui a Mary Kato o pioneirismo do uso deste termo no Brasil.

⁴ Ver também Heath, 1982.

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

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

Através de suas *táticas*, que se caracterizam portanto por maneiras astutas de ação em contextos próprios, esta profissional do ensino, a professora-alfabetizadora pode criar o seu lugar, demarcando-o e apropriando-se do seu presente, que pode ser reinventado e reelaborado.

METODOLOGIA: A HISTÓRIA ORAL

Quanto aos procedimentos específicos usados no trabalho de campo, eles estão ancorados na linha metodológica da História Oral (MEIHY, 1996a, 1996b; AMADO & FERREIRA, 1996; VON SIMSON, 1997), os quais permitem engajar o estudo em um movimento maior de denúncia social e de comprometimento com os anseios das camadas marginalizadas da sociedade, nas quais a professora-alfabetizadora pode ser incluída.

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

A forma de trabalhar com os pesquisados é baseada em entrevistas, buscando-se valorizar o testemunho de pessoas que vivenciaram ou vivenciam as situações e problemas enfocados pela pesquisa. O trabalho com entrevistas não é novo nas Ciências Humanas, mas o que o distingue, entre outros aspectos, quando usado na perspectiva da HO, é a sua finalidade e o tratamento recebidos⁵.

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

Tanto a HO como a Linguística Aplicada (LA) possuem posturas que se complementam no que se refere ao trabalho construído junto aos sujeitos pesquisados. A complementaridade entre essas duas áreas de investigação se torna visível quando notamos que a HO se preocupa em criar e disponibilizar os

⁵ Mais detalhes sobre estes aspectos, ver Ferreira (1996).

documentos registrados nos arquivos, enquanto que a LA se volta justamente aos discursos constituídos em tais documentos.

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

DISCUSSÃO DE ALGUNS RESULTADOS ⁶

Em termos gerais, as narrativas das professoras apontam para o desvelamento de múltiplas histórias, nas quais elas puderam dar visibilidade aos seus percursos como leitoras. Seus gestos, desvios e usos da leitura revelam a existência de práticas plurais, que concretizaram, cada qual à sua maneira, trajetórias particulares no universo da leitura. Trajetórias essas, mesmo que singulares, circunscritas por modos de ler que são indiciários de uma determinada época histórica vivida, conforme indicam os estudos de Chartier (1998). Assim, procurar traçar seus movimentos de forma uniforme ou homogênea seria uma pretensão errônea e provavelmente inadequada.

Desse modo, neste artigo, irei discutir a respeito da heterogeneidade presente nos dizeres das professoras que revela várias facetas da professora-alfabetizadora quanto às práticas de leitura.

Por exemplo, o depoimento de Sofia⁷ traz evidências da multiplicidade de dizeres das professoras sobre suas práticas de leitura, evidenciadas no seu uso do marcador *mas*:

São inúmeros os livros que eu li. Mas, eu deveria ter feito um fichário, ter marcado, assim, os principais textos, o que mais gravou. (...) Acho que, no geral, assim, a leitura, [inaudível] eu li pra ter um português melhor, né, pra eu ter uma...me fugiu agora... é... saber expressar, fazer interpretação. É... ter uma amplitude das coisas, né. Eu acho que se a gente não ler e a gente não ficar atualizado, a gente não tem uma visão, né? Eu acho que a leitura, na minha opinião, é super importante. (Sofia, 12/12/97⁸).

⁶ Neste artigo destaquei a análise de algumas narrativas, não sendo possível (em função do limite de número de páginas) a discussão das falas do grupo inteiro pesquisado. Fiz uma seleção procurando dar uma noção geral do trabalho.

⁷ O nome das professoras é fictício.

⁸ A data refere-se ao dia em que foi realizada a entrevista.

Analisando o comentário de Sofia, percebe-se que o argumento *São inúmeros os livros que eu li*, imediatamente seguido do operador argumentativo *mas* que introduz a frase *eu deveria ter feito um fichário*, indica *que o segundo argumento, orientado no sentido inverso do primeiro, deve ser considerado como mais determinante* (Ducrot, 1981, p.189). Isto é, o argumento “fichar a leitura” é o mais importante do enunciado.

O uso do operador *mas*, que introduz argumentos que levam a conclusões em uma direção contrária, remete a um interdiscurso de poder com relação à prática da leitura, a um não dito; o argumento apontado não é oposto ao dito no enunciado anterior: *São inúmeros os livros que eu li*, mas é contrário ao discurso escolar que postula “a leitura que conta é a leitura fichada”. A oposição se expressa neste não-dizer implícito na frase: *mas eu deveria ter feito um fichário*. Ou seja, a prática de leitura de Sofia é outra, não é a escolar, pois, contrariamente ao que é ditado pela escola, ela não faz fichamento do que lê.

A análise da interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 1995) revela que, na realidade, a prática de Sofia já rompeu com os ditames escolares. Porém, ao comentá-la, surge a ideologia escolar atravessando sua fala, a qual possui um discurso ideologicamente forte, considerado legítimo, sendo dominante principalmente entre os profissionais do ensino. A análise do interdiscurso nos permite, então, verificar, no diálogo constituído entre o discurso de Sofia sobre sua prática de leitura e o discurso escolar, a presença e o poder da ideologia escolar, pois é com esta que ela dialoga. Fairclough (1995, p.118) assim define o fenômeno da interdiscursividade: “*interdiscursividade*” é uma questão sobre como um tipo de discurso é constituído resultando de uma combinação de elementos de ordens do discurso⁹.

Basicamente, o que tentei mostrar ao analisar o trecho citado é que há marcadores lingüísticos, na narração de Sofia, que indicam uma heterogeneidade inerente à sua fala. Pudemos perceber que, assim como Sofia dialoga comigo, falando de forma engajada sobre suas leituras, também está, ao mesmo tempo, dialogando com - e reproduzindo discursivamente - os pressupostos didático-escolares sobre a prática da leitura.

Outras falas das professoras mostram um movimento de resistência e de ruptura com essa dominância do meio didático-escolar. Um tipo de evidência que mostra que as professoras possuem uma concepção não-escolar de leitura pode ser notada no discurso de Laura com relação à sua vivência como leitora, em sua casa, no período da infância:

Então tudo que era livro, nossa!!, tudo que tinha era dos meus irmãos, e era livro só de escola. Eu lembro que era livro de história, História mesmo. Então eu lembro que eu fiquei

⁹ Tradução minha de “*interdiscursivity*” is a matter of how a discourse type is constituted through a combination of elements of orders of discourse.

um tempão tentando ler “Cons-tan-ti-no-pla” - “A tomada de Constantinopla”. Porque tinham acabado de me ensinar a ler, então era difícil... E eu adorava.

Eu¹⁰ - E que livros que os seus irmãos tinham?

P¹¹ - Era só didático. Só livro de escola. (Laura, 24/08/98).

Embora Laura tenha se referido ao gênero escolar para lembrar suas primeiras leituras, a forma silabada e pausada de falar “*Cons-tan-ti-no-pla*” - “*A tomada de Constantinopla*” ressalta a descrição do processo de descobrir-se leitora. Apesar do conteúdo lido e ao qual se referia ser genuinamente escolar (*era livro de história, História mesmo*), Laura fazia esta leitura em casa (ainda não freqüentava a escola), despreocupada com o assunto tratado no livro ou com a atividade didática que deveria ser feita a partir do texto lido¹². A meu ver, o que define se a professora é uma leitora escolar não é o tipo de texto que lê, mas sim a maneira como se apropria dele, a prática e os usos que faz dessa leitura. Não importa, então, se a professora Laura vivia cercada apenas de livros e materiais didáticos¹³.

Nos relatos das leituras cotidianas vivenciadas pela professora Amanda, entre suas colegas na faculdade do curso de Letras, pode-se observar, nos marcadores discursivos, uma ambigüidade constante. Tal ambigüidade também é decorrente, como aconteceu com Sofia, do fato de a ideologia do discurso escolar atravessar sua narrativa:

Eu acho que a leitura... É mais centrado na leitura o trabalho que você vai fazer, né? Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa. E deve existir esse critério, deve existir critério pra se ler. Você tem que procurar se desenvolver tendo isso em mente. Ter critério o que você vai pegar (Amanda, 25/06/97).

Ela inicia com uma concepção individualizada e subjetiva da leitura (indicada pelo uso da forma modal *eu acho*), mostrando-se distante e independente dos postulados escolares (*Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*). Porém, há em sua fala uma quebra, uma ruptura, através da qual verifica-se a reprodução da ideologia escolar quando diz: *deve existir critério pra se ler. Você tem que procurar se desenvolver tendo isso em mente*, na qual se ressaltam os mitos da leitura escolar, tais como “*deve-se obedecer critérios e regras para se escolher uma boa leitura*”. Essa quebra e ruptura podem ser percebidas pela análise do interdiscurso

¹⁰ “Eu” refere-se ao meu turno de fala.

¹¹ “P” refere-se ao turno de fala da professora pesquisada.

¹² No último encontro que tive com a professora Laura, em 26/04/00, ao comentar sobre a transcrição da entrevista, a professora se referiu a esse episódio transcrito sobre a leitura da palavra Constantinopla e disse: *É uma palavra sonora, né?*, reforçando a questão da leitura estar relacionada à circunstância e ao modo de sua apropriação.

¹³ Sobre essa questão dos modos de apropriação do texto definirem o tipo da leitura, ver Chartier, 1997.

(FAIRCLOUGH, 1995), que permite identificarmos em sua narrativa a presença também do discurso escolar.

A ambigüidade no discurso de Amanda pode ser detectada ainda em sua afirmação *E deve existir esse critério*, que antecipa a frase *deve existir critério pra se ler*. Quando ela diz *E deve existir esse critério*, introduzindo o discurso escolar, o pronome demonstrativo *esse* funciona como uma referência anafórica e catafórica ao mesmo tempo (KOCH, 1998). Anafórica, por remeter-se ao que foi dito antes, isto é, *esse critério* pode referir-se à frase precedente *Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*, a qual expressa sua concepção não-escolar de ler. Catafórica, porque *esse* pode referir-se também ao que é dito depois: *deve existir critério pra se ler*, que exprime a visão escolar de leitura.

Também se manifesta ambigüidade na frase *deve existir critério pra se ler*, quando Amanda faz uma repetição lexical da palavra *critério*, porém sem equivalência semântica. Ao enunciar a palavra *critério* pela primeira vez, pelo fato desta vir acompanhada do pronome demonstrativo *esse*, seu sentido está relacionado à visão da leitura subjetiva e pessoal *Eu acho que a leitura tem que partir da pessoa*. Já na segunda frase em que aparece repetida, a palavra *critério* está incluída no sentido da concepção escolar de leitura, que é reforçada por vir acompanhada do verbo auxiliar modal *dever*, característico dos discursos reguladores do comportamento, que têm a função de indicar o modo de ler (*deve existir critério pra se ler*)¹⁴.

A heterogeneidade, no dizer de Amanda, aparece nessa ambivalência para posicionar-se a respeito das práticas de leitura. Apesar de possuir uma concepção descolada dos preceitos didáticos, ela ainda está dialogando com o discurso oficial da escola que rege regras a todas as suas práticas, institucionalizando-as.

Sobre esta questão de modelos reguladores de práticas em espaços institucionais como o da escola, Signorini & Bezerra (1995), em estudo sobre o ensino de Português, baseando-se em um trabalho de leitura e análise de textos feitos por professores de Português em Campina Grande (PB), também sinalizam a existência de modelos que operam nos contextos de formação escolar (seja no ensino fundamental, médio ou superior) a fim de controlar a produção e circulação dos sentidos ligados ao uso da linguagem. Sobre esses modelos, as autoras afirmam: *Um traço importante desses modelos é o seu caráter genérico e generalizante como principal estratégia de harmonização do heterogêneo e diluição do polêmico ou potencialmente conflituoso* (p. 03).

A fala da professora Marina é mais um exemplo dos múltiplos dizeres presentes nos discursos das professoras, reforçando o aspecto da heterogeneidade de seus enunciados (mostrando com isso as resistências aos modelos homogeneizadores

¹⁴ Essa repetição, sem equivalência semântica, da palavra *critério* na narrativa de Amanda é um exemplo de repetição formal apenas, conforme Marcuschi (1996, p.96) afirma sobre a repetição na fala: *a repetição não é um ato metalingüístico, pois ela expressa algo novo (...). Há uma grande diferença entre repetir elementos lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo.*

das práticas e dos discursos). Só que neste trecho de sua narrativa, a reprodução do discurso escolar da leitura parece mais intensa:

Então eu acho que agora eu tô meio relapsa em termos de leitura. Mas, procuro ler dentro de minhas possibilidades, livros de literatura pra me informar mais, me adequar...
(Marina, 16/06/97).

Marina inicia fazendo uma autocrítica: *eu tô meio relapsa em termos de leitura*, falando como se ocupasse ainda o lugar de aluna¹⁵. Em seguida, através do operador argumentativo *mas*, procura inserir a explicação de que, mesmo estando um pouco relapsa com relação à leitura, quando a pratica, esta acontece “com qualidade”, segundo o padrão escolar, obedecendo a modelos de leitura: *Mas, procuro ler dentro de minhas possibilidades, livros de literatura pra me informar mais, me adequar*. Nesta última afirmação, ela evidencia sua crença de que existem níveis de valores diferentes entre as leituras e escolhe dentre eles: *procuro ler (...) livros de literatura*. Logo depois, completa a frase, fornecendo uma função para a prática da leitura: *procuro ler (...) pra me informar mais, me adequar...*, sendo que, no final, quando diz: *me adequar*, denuncia a questão do enquadramento a que a escola normalmente submete os alunos com relação às suas práticas. Neste sentido, as falas de Marina, Sofia e Amanda mostram, em sua interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 1995), o diálogo que mantêm com o discurso oficial da escola. Tal discurso apareceu através dos implícitos, evidenciando com isso a reprodução de sua ideologia. Porém, o fato de estar manifestado no não-dito mostra a existência de rupturas e quebras em sua hegemonia. Além disso, as narrativas trazem diversos elementos que questionam e colocam em xeque uma visão do professor como um “leitor escolar”. Tanto as práticas relatadas quanto as reflexões nas falas das professoras demonstram resistências e críticas ao modelo escolar e à maneira como a leitura foi vivenciada por elas quando eram alunas. Essas resistências também se manifestam e persistem discursivamente em suas narrativas.

Nas falas de Dora e Solange (transcritas a seguir) surgem reclamações explícitas com relação à forma como a leitura era orientada na sala de aula quando alunas. A maior parte delas diz respeito à prática da leitura obrigatória e cobrada pelos professores, às fichas de leitura que tinham que ser preenchidas, à busca de uma afirmação de uma moral pretendida pela escola, à associação do ato de ler com a prova que seria ministrada em seguida.

De todos os depoimentos, é Dora quem mais explicita e critica de forma incisiva a prática da leitura escolar. Em sua narrativa, a reflexão que desenvolve sobre o modo escolar da leitura constitui-se de argumentos fortes e de uma visão aguçada sobre os mecanismos de reprodução social dos valores escolares. Fica

¹⁵ Neste caso também se deve considerar que a relação pesquisadora-pesquisada possa ter interferido nesta postura defensiva.

marcada, em seu discurso, através das escolhas sintáticas e lexicais, sua crítica à ideologia escolar:

*P - Agora, é interessante, porque eu acho assim: tem uma ruptura que eu acho que é escolar. Porque a leitura na escola, quando eu entro pra escola e começo a estudar, a leitura era muito pouco, entendeu? A gente via muito pouco, os livrinhos eram super curtos. Então eu sinto assim na época de 3ª, 4ª série, eu tive uma desmotivação total pra ler!
Eu - Huh-huh.*

P - Eu não me lembro assim. Quando eu lembro das aulas, eu me lembro que sempre era uma coisa muito pouca, muito pobre em termos de leitura. Daí tinha tipo assim: concurso do livro mais bonito ou não sei o quê. Era no fim do ano que cada um ganhava um livro, mas normalmente eram uns livrinhos babucas, cheio de lição de moral, né, cheio de querer ensinar à criança como é que tinha que ser e tal. (...) Dentro da escola, a leitura era muito pouco valorizada e o conceito da leitura sempre ligado ao que a professora queria ouvir. Você respondia aquilo que... Tinha muito aquela coisa do certo e do errado, ler certo e ler errado. Isso é marcado, né, na escola. (...) Mas uma coisa é sempre assim, eu acho a relação com a leitura sempre ligada a uma coisa do certo e do errado. Eu acho que essa coisa da moral tava muito junta.

Eu - Huh-huh.

P - Qual a leitura? A autorizada, entendeu? Quer dizer, a leitura que pode ser autorizada. Aquilo que você pode ler, aquilo que está certo, aquilo que te forma, aquilo que te faz bem, entendeu?

Eu - Huh-huh.

P - (...) Então assim, eu acho que tem a ver a história da escola com a história da leitura. Quer dizer, eu sinto assim, por mais que você cresça num ambiente que você tenha os livros, eu acho que você... Claro que você pode reencontrar, não é uma coisa definitiva, mas, eu acho que a escola ajuda a matar, entendeu, essa coisa do ler. Mesmo porque, a prática é muito mais de escrever do que ler. Quer dizer, então, na escola você escreve, você não lê. Mais ou menos, você copia ou você faz sempre alguma coisa pra você ficar quieta. Engraçado, e a leitura não era uma prática, eu não lembro de aula de leitura, por exemplo: “então hoje, vamos ler” (Dora, 16/12/98).

Ela começa falando, em seu primeiro e segundo turnos de fala, no “mundo narrado” (WEINRICH apud KOCH, 1999), depois passa para o “mundo comentado”, o mundo da verdade, e termina de maneira modalizada.

Pode-se notar que, na primeira parte do seu depoimento, Dora inicia conjugando grande parte dos verbos no tempo pretérito imperfeito do indicativo (*a leitura era muito pouco, entendeu? A gente via muito pouco, os livrinhos eram super curtos (...) no fim do ano que cada um ganhava um livro*) que segundo Weinrich (1964) (apud KOCH, 1999, p.38), são característicos do “mundo narrado” no qual os eventos, quando narrados, *perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais relaxada*¹⁶. Assim, nessa introdução, o “mundo

¹⁶ Koch (1999) baseou-se nos trabalhos de Weinrich (1964) *Tempus. Besprochene und Erzählte Welt*. Trad. esp. Ed. Gredos, Madrid, 1968, para explicar as funções e o significado dos tempos verbais no discurso e as noções de “mundo comentado” e “mundo narrado”. Segundo este autor, os tempos verbais têm muito menos relação com o tempo cronológico do que com a atividade comunicativa do falante. Ele acredita que o uso dos tempos verbais é textualmente condicionado.

narrado” age como um panorama de fundo, apresentando muita descrição da época em que era criança.

Em seguida, Dora passa a conjugar os verbos no tempo presente do indicativo (*a leitura que pode ser autorizada. Aquilo que você pode ler, aquilo que está certo, aquilo que te forma, aquilo que te faz bem, entendeu?*), entrando então no “mundo comentado”, no qual o uso do tempo presente *constitui, justamente, o tempo principal do mundo comentado, designando uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso* (KOCH, 1999, p.37). É neste trecho que Dora, através de frases bem curtas, critica as verdades universais do discurso escolar, ironizando os mitos, referindo-se explicitamente à existência da leitura autorizada: *Qual a leitura? A autorizada, entendeu? Quer dizer, a leitura que pode ser autorizada.* Lingüisticamente, a professora deu um grande destaque a estes mitos, evidenciando que discorda deles. Ao enumerá-los utilizando-se do tempo presente, Dora situa-os numa infinidade temporal, ajudando a caracterizá-los como mitos. Corôa (1985, p.41) também reforça esta tese: *O tempo presente pode, então, ser visto teoricamente como um ponto sem duração (limite entre passado e futuro) que se move continuamente para a direita e cuja extensão varia com as circunstâncias.*

Assim, quando explícita, por meio do tempo verbal presente, os diversos postulados da prática da leitura que circulam no ambiente escolar, ela os projeta como verdades imutáveis, como o mito. E é aí que fica expressa a ironia, a crítica da professora à visão escolar da leitura.

Já no último bloco de sua narrativa, Dora termina de maneira modalizada, dando sua opinião sobre como ela compreende a prática da leitura na escola (*eu acho que tem a ver a história da escola com a história da leitura... eu sinto assim*). Não são verdades universais. É o modo como ela entende a questão da leitura. Neste último segmento, através da modalidade subjetiva *eu acho, eu sinto*, a professora se posiciona como sujeito, trazendo suas convicções a público.

A crítica à ideologia escolar está presente também no discurso da professora Amanda. Apesar de não apresentar o domínio discursivo de Dora, seu dizer mostra uma concepção de leitura própria, independente do modelo escolar. Amanda conta que as fichas de leitura que tinha de entregar à professora de português, quando aluna, não eram algo que lhe agradava, muito menos a estimulavam a ler. Esta recordação escolar não lhe parece reconfortante:

eu tava lendo, mas eu sabia que eu tava lendo pra fazer a ficha da bendita da professora lá. É, é, e esse era o grande, a coisa chata da história (Amanda, 25/06/97).

Assim que começa afirmando *eu tava lendo*, introduz imediatamente o operador argumentativo *mas* para inserir o argumento principal, cujo teor é crítico à ideologia escolar, *mas eu sabia que eu tava lendo pra fazer a ficha da bendita da professora lá*. O operador *mas* também remete a um interdiscurso da concepção não-escolar de leitura. O não-dito de Amanda refere-se a uma concepção pessoal,

subjetiva (conforme verificamos em análise anterior). Para ela, a leitura que realmente vale é aquela que é uma opção pessoal, contrariamente ao discurso escolar que diz que “a leitura que vale é a que o professor manda fichar”. Neste trecho podemos perceber que ela já rompeu com o discurso escolar, pois seus referenciais são outros, o diálogo se estabelece com o subjetivo.

Retomando, então, as narrativas analisadas anteriormente, resalto que é possível verificar nas falas das professoras, através da análise da interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 1995), o tipo de diálogo que estabelecem com o discurso oficial escolar sobre a leitura (se o reproduzem ou o criticam e o subvertem). Em função do enfoque analítico transdisciplinar que permitiu que o olhar da História Cultural se constituísse juntamente à análise lingüística, a maioria dos depoimentos pôde dar visibilidade às múltiplas maneiras de resistir, das professoras, ao modelo escolar. A própria heterogeneidade inerente aos seus dizeres denuncia diversas formas de resistência ao discurso escolar, mostrando que ele não foi incorporado por inteiro, manifestando-se de maneira tensa em relação às suas concepções pessoais de leitura. Por outro lado, suas histórias tornam visíveis modos e gestos que procuram surrupiar as normas estabelecidas, tentando não sucumbir às limitações postas pelos ditames didático-pedagógicos ou mesmo socioculturais e econômicos que, muitas vezes, contornam suas trajetórias de vidas.

No papel de alunas, as professoras usavam também suas *táticas* (CERTEAU, 1994), para não se curvarem ao modelo de leitura imposto pela escola. Isto é, como o lugar social ocupado por elas localizava-se numa posição inferior nas relações de poder existentes na escola, a *tática* revela-se como a possibilidade de ação do mais fraco em espaços controlados, nos quais se traduz o modo “surrupiator” de acontecer. Assim, de maneira marginal, às escondidas, as alunas organizavam-se entre si para não terem que realizar as tarefas de que não gostavam. Enquanto suas professoras continuavam a insistir nas fichas de leitura, as alunas, nos seus silêncios de aceitação das tarefas escolares, já tinham desistido desta forma de aprender. Amanda relata sua *tática*:

O que eu lembro muito é, eu não gostava quando os professores mandavam ler, fazer ficha de leitura... Não gostava, eu pegava lá do fim do livro, sabe aquele resuminho que tem na contracapa, né? Assim que chama? Pegava aquilo e dava uma melhorada naquilo. Eu tenho facilidade pra escrever, não sei (Amanda, 25/06/98).

Esse tipo de comportamento relatado pela professora vem ao encontro das idéias de Certeau (1979) a respeito dos processos ocultos e silenciosos de resistência (pondo em prática as *artes de fazer*) dos sujeitos comuns, denominados por ele de consumidores, conforme já mencionado.

Acredito que a *tática* dos consumidores para deslizarem no *interior de um espaço controlado*, como o da escola, evidencia-se nos movimentos das professoras de burlarem as regras dadas por esta instituição do ensino para as práticas de leitura.

Elas não entravam em confronto direto com os professores ou diretores, mas, nas margens, resolviam suas obrigações escolares a seu modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os trechos das narrativas destacados e discutidos, resalto que, através da especificidade da análise dos aspectos formais da linguagem - particularmente os marcadores discursivos - pude perceber, primeiramente, que embora as professoras-alfabetizadoras pesquisadas possuam resquícios da concepção escolar da leitura, tal concepção não é a mesma para todas elas. Há variações entre o grupo, o que me levou a identificar diferenças entre as professoras-leitoras.

Tomando, então, como referência a análise dos discursos das professoras propiciada pela semântica argumentativa e pela análise da interdiscursividade, identifiquei basicamente três grupos de leitoras¹⁷: um é aquele constituído pelas professoras que ainda estão resistindo à ideologia escolar, apresentando, em função disso, contradições discursivas nas quais se nota uma tensão entre o discurso delas sobre suas práticas de leitura e o discurso escolar oficial, como é o caso de Sofia; um segundo grupo é constituído pelas professoras que possuem uma crítica aberta à ideologia escolar, explicitando-a inclusive discursivamente, a exemplo de Dora; e um terceiro grupo constitui-se por aquelas que estão mais independentes da ideologia escolar, possuindo como referência de suas práticas de leitura uma outra concepção, que é mais subjetiva e pessoal, que não segue o padrão escolar, como mostrou a professora Amanda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta M. (orgs.) (1996). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BURKE, Peter. (1995). *A arte da conversação*. São Paulo: Unesp.
- CELANI, M.A.A. (1998). Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) (1998) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade – questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- CERTEAU, M. (1979). *Pratiques Quotidiennes*. In: *Les cultures populaires*. Toulouse, France: Privat.
- _____. (1994). *Artes de fazer: A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, Roger (1997). Crítica textual e história cultural - o texto e a voz, séculos XVI-XVII. In: *Leitura, teoria e prática*, nº 30, Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp.

¹⁷ O procedimento de situá-las em grupos se dá apenas como uma forma de especificar, com mais clareza, as diferenças entre elas.

- CORÓIA, Maria Luíza M.S. (1985). *Os tempos nos verbos do Português - uma introdução à sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus.
- DUCROT, Oswald. (1981). *Provar e dizer - Leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global Editora.
- FAIRCLOUGH, Norman. (1995). *Discourse and social change* (2ª ed.) Cambridge, UK: Polity Press.
- FERREIRA, M. (1996). História Oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos S.B. (org.) (1996a) *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- HEATH, Shirley B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: *Language in Society 11*. Cambridge University Press.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) (1995). *Os significados do letramento*. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. (1998). *A coesão textual* (10ª ed.). São Paulo: Contexto.
- _____. (1999). *Argumentação e linguagem* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996). A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.) (1996) *Gramática do Português Falado vol. VI: desenvolvimentos*. Campinas: Unicamp/Fapesp.
- MEIHY, José Carlos S.B. (org.) (1996a). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- _____. (1996b) *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.
- SIGNORINI, Ignês & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (1995). Entre o medo e o arremedo: Leitura e análise de textos escritos por professores de português de 1º e 2º graus. In: *Letras & Letras v. 11 nº 1*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- SOARES, Magda. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VON SIMSON, Olga (org.) (1997). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Centro de Memória.