

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEITURA: A VOZ DOCENTE

FILOMENA MARIA FORMAGGIO

PIRACICABA, SP

2004

LEITURA: A VOZ DOCENTE

FILOMENA MARIA FORMAGGIO

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Piracicaba, SP
2004**

Banca Examinadora

**Profª Drª Rosália Maria Ribeiro de Aragão
Orientadora - UMESP**

Prof. Dr. Ademir Gebara - UNIMEP

Prof. Drª. Edna Maria Barian Perroti - UMESP

Profª Drª Josiane Maria de Souza - UNIMEP

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana - UNIMEP

Aos meus pais, fontes de inspiração.

Agradecimentos

Pela solidariedade, compreensão e ajuda nos momentos de crise: minha família.

Pelo incentivo, pela amizade e pelo muito que me tem ensinado: Prof^a Dr^a Rosália Maria
Ribeiro de Aragão.

Pela interlocução preciosa: Prof^a Dr. Ademir Gebara, Prof^a Dr^a Josiane Maria de
Souza e Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

Pela presença e contribuição ao debate sobre história e leitura: Prof^a Dr^a Edna
Maria Barian Perroti.

Pela presença constante e estímulo: Lenice Heloísa Arruda Silva.

Pela partilha e contribuição para que este trabalho fosse possível: os sujeitos.

RESUMO

A partir da indagação central desta pesquisa **“como é possível ser docente formador de professor sem que se seja efetivamente leitor...”** procurei desenvolver um estudo que refletisse sobre a importância da leitura voltada à formação de professores e aos desdobramentos no exercício da profissão docente. Para tratar do tema em questão realizei uma revisão bibliográfica sobre as teorias que fundamentam o assunto e busquei, na investigação narrativa, o método que me possibilitasse uma análise e compreensão das narrativas dos sujeitos, das suas histórias de leitura. Assim, o trabalho foi dividido em grandes e marcantes momentos que se configuraram em capítulos. Num primeiro momento analiso as lembranças de leitura antes da alfabetização e procuro pôr em relevo, neste período, as situações de leitura nas quais a presença da família ou pessoas próximas aos sujeitos teve um papel de destaque, evidenciando a importância do ‘outro’ em tais relações. Num momento posterior abordo as lembranças de leitura do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo os relatos, esta foi uma fase na qual a leitura esteve ‘coibida’ pela falta de incentivo e, quando essa é assumida, tem como pretexto as várias formas de avaliação sugerindo um modelo tradicional de ensino. Na seqüência trato da formação inicial e a universidade e busco ressaltar como se deram as relações de leitura na formação inicial dos sujeitos. Vale dizer que, nesta época, as ações e intenções da universidade são parte de um modelo de universidade que aponta para o operacional e a leitura não tem sido considerada como um dos aspectos

mais importantes na formação de professores. No momento subsequente discuto a leitura no período da profissionalização dos sujeitos e evidencio que esta é inescapável, no sentido de que leitura e, posteriormente, escrita, são lugares de fabricação pois se buscam leitores que percebam a importância das relações que estabelecemos com os textos, isto é, aquilo que o texto provoca em nós, impulsionando-nos a pensar, a projetar um agir e a efetivar fazeres pedagógicos reflexivos e distintos. Na última parte deste trabalho procuro discorrer sobre, e pôr em destaque, a gratuidade da leitura para que a cultura escrita seja um dos lugares no qual o exercício do pensamento e da reflexão possa ser resgatado como condição para o, igualmente, exercício da cidadania. Finalmente, penso que a leitura deve ser a ‘alma’ da formação docente para que faça emergir – pela construção interativa – um modelo epistemológico/pedagógico que considere a prática da leitura, não apenas a prática do ensino, mas, e sobretudo, a prática de ‘ser autônomo’.

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA DE PESQUISA	01
<i>I – LEITURA: A VOZ DOCENTE</i>	<i>13</i>
<i>Introdução</i>	<i>13</i>
Paisagens de leitura: impressões da primeira infância	17
Desconstruindo as histórias de leitura	17
De como a afetividade e a relação com o ‘outro’ se presentificam na leitura	21
A memória, o espaço e o ‘outro’ na relação de leitura	24
A memória	26
II – CAMINHOS E DESCAMINHOS: O PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO	35
Imagens/representações de leitura: o primeiro ciclo	41
E a escola continua	47
O encantamento partilhado	55
O Ensino Médio: “chique era ser aluno politizado”	59
As publicações alternativas: breve incursão	63
<i>III – A FORMAÇÃO INICIAL E A UNIVERSIDADE</i>	<i>67</i>
Considerações sobre algumas concepções de ensino	70
As condições de leitura	72
O compromisso assumido com o Ensino Superior	77
O paradigma emergente e um modelo não-tradicional de ensino	82
A leitura/linguagem: a constituição do sujeito e as relações de poder	85
IV – O DIZER E O FAZER: O PERÍODO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	93

A imitação como recurso seguro	95
Exercício profissional: marcas epistemológicas	100
A docência como profissão	103
A linguagem e as relações de poder	108
V – QUANDO A LEITURA É GRATUITA	125
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: RE-PENSANDO AS HISTÓRIAS DE LEITURA	140
BIBLIOGRAFIA	145

LEITURA: A VOZ DOCENTE

MINHA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

...a utopia dá sentido à vida, porque exige, contra toda verossimilhança, que a vida tenha sentido.

C. Magris

A trajetória de construção de uma tese costuma ser permeada pelas incertezas, pelos sustos, preocupações e riscos. Riscos que, muitas vezes, tememos correr pois temos um medo histórico da avaliação.

Talvez por isso o imprevisível nos assuste e nos coloque de sobreaviso seduzindo-nos com certezas e previsibilidades.

Mas assumo o risco. O risco de me expor, expondo minha trajetória de pesquisa, minhas idéias, crenças e valores rumo àquilo que entendo como constituidores inerentes à hominização: as vozes, as histórias dos sujeitos.

Meu interesse pela formação de professores iniciou quando da realização dos estudos de mestrado¹. Naquela ocasião estava envolvida com a formação de professores dos cursos Normais e muito me preocupava com as questões de leitura e escrita.

¹ FORMAGGIO, F. M. *A linguagem sob a ótica do dialogismo no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

Não conseguia admitir que um profissional da Educação, um docente, se posicionasse alheio a tais questões, assumindo, em certos casos, sua aversão à leitura, quer fosse de livros, artigos ou jornais...

Por outro lado, buscava entender a partir de ações metodológicas distintas e investigação, os processos desencadeadores de tais questões, bem como observava e tentava compreender os resultados de minhas intervenções nos grupos objetos da pesquisa.

Na ocasião pude constatar, como pesquisadora iniciante, que a situação de desinteresse pela leitura havia passado por um longo processo de gestação, cujas bases estavam firmemente fincadas nos modelos sociais, econômicos, culturais e pedagógicos de nossa sociedade.

Podemos ilustrar tais afirmações traçando um paralelo com a linguagem. Elias (1994:121-122) afirma que

a linguagem é uma das formas assumidas pela vida social ou mental. Grande parte do que se pode observar na maneira como a linguagem é plasmada torna-se também evidente em outras formas que a sociedade assume. O modo como as pessoas argumentam que este ou aquele comportamento ou costume à mesa é melhor que outro, por exemplo, mal se pode distinguir da maneira como alegam que uma expressão lingüística é preferível à outra.

Mas, apesar da percepção antes mencionada, continuava a incomodar-me como as alunas, futuras professoras, se relacionavam com a leitura. Não apenas as alunas descartavam a leitura. Meus pares também o faziam de forma sistemática manifestando certa resistência às propostas surgidas acerca da leitura.

As tendências sócio-culturais daqueles docentes sobre a leitura estavam atreladas aos modelos clássicos sobre o que se entendia por leitura. Em outros termos, a leitura era entendida apenas como leitura de livros – e dos clássicos -. Tais portadores de textos eram reputados como ‘trabalhosos’, inacessíveis ou desinteressantes.

As justificativas para tais expressões oscilavam desde a falta de condições financeiras para a aquisição dos livros até os entraves ou o que chamavam ‘complexidade’ da linguagem dos textos.

Assim, ao mesmo tempo em que desenvolvia a pesquisa, eu buscava alternativas pedagógicas, à luz das teorias que estava investigando, para não apenas compreender como para tentar solucionar ou reverter aquela situação.

Assim procedendo, esquecia-me também do imprevisível, do inacabamento, do processo enfim que ora entendo como inerente à Educação. Talvez ignorasse também que *o saber da experiência não se aprende de forma mecânica* como o afirma Larrosa (1998), ou burocrática como posso dizer.

Ignorava também que *a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e em suas próprias* (Connely, M. F. Clandinin, J. D., 1995:11-12). [trad. minha]

Insistia, porém. Assim, a partir da experiência dos estudos do mestrado e tendo assumido que a leitura/ler é sempre um encontro com as palavras do outro e, que a partir desse encontro com as minhas contrapalavras, compreendo a palavra do outro (Geraldi, 1995), decidi, após breve exposição oral em uma

reunião com meus pares e com o consentimento tácito do grupo, criar um projeto que tinha como ponto de partida a leitura de livros paradidáticos.

Acreditava que a leitura proposta pelos professores pudesse despertar a curiosidade, o interesse dos estudantes para um amplo envolvimento com os outros/novos saberes de maneira tal que viéssemos a superar a situação de apatia, em certa medida, que se abatia sobre professores e alunos.

Não me ocorria sequer a possibilidade de os professores **não gostarem de ler** o que inviabilizaria o projeto. O que me parecia muito claro era que tais profissionais eram leitores 'ideais' e que, em função disso, levariam os estudantes, como Pennac, a liberarem os personagens presos na trama do texto rumo àquilo que considerava essencial: **é preciso ler**.

Só que o verbo ler não suporta imperativo e eu não havia considerado a possibilidade da existência de pessoas que

nunca leram e têm vergonha, os que não têm mais tempo de ler e que cultivam o remorso, os que não lêem romances, só livros 'úteis', ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história, os que lêem tudo e não importa o quê, os que devoram e têm olhos que brilham, os que só lêem os clássicos, 'porque não há melhor crítica do que a peneira do tempo', os que passam a sua maturidade a 'reler' e aqueles que leram o último livro tal e o último tal outro, porque é preciso estar atualizado... (Pennac, 1995:68).

Eu não tinha em mente, entretanto, a escola como uma fábrica necessária de saber que requer esforço. Ao invés disso, à semelhança de Pennac, já referido, gostava de imaginar uma escola que poderia ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade.

Assim pensando continuei a insistir. Antes, porém, observei o que traziam como sugestões os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Ensino Médio –

exigência da então direção da unidade escolar – e organizei os temas geradores que deveriam servir de motes ou temas reiterativos ao planejamento e desenvolvimento de todas as disciplinas. Como eu acreditava firmemente nesse ‘encontro com as palavras do outro’ (continuo a acreditar!), expus ao grupo um anteprojeto que esperava fosse discutido, alterado, ajustado ou até rejeitado.

Lembro-me a leitura não-verbal que fiz na ocasião. Olhares incrédulos, expressões faciais de indiferença e irritação e poucas manifestações de interesse pela discussão do assunto.

Confesso que senti naquele momento uma imensa *solidão acadêmica* (Chaves, 2000:2).

Poucos professores, mais precisamente cinco, num universo de vinte e três, solicitaram explicações e esboçaram uma avaliação e discussão do projeto. Os demais pareceram aceitar tacitamente o que eu havia exposto, sem discussão. A leitura que fiz no momento foi no sentido de procurar respostas àquilo que chamei de resistência dos professores, sem no entanto considerar as tensões que o projeto desencadeava e tampouco as relações de poder com as quais eu estava mexendo/lidando.

Não me perguntei também quais eram os modelos e os referenciais pedagógicos que fundamentavam as práticas daqueles profissionais, bem como as minhas próprias, especialmente em relação à leitura. Tampouco percebi como Elias (1994:16) que a *transmissão dos modelos de uma unidade social a outra, ora do centro de uma sociedade para seus postos fronteiriços, ora na mesma unidade*

político-social deve ser considerado como um dos mais importantes dos movimentos individuais.

Apesar das leituras que fiz do grupo, resolvi discutir, com os professores que se dispuseram a isso, os temas geradores, bem como os livros que poderiam ser utilizados como base para desencadear o tratamento interdisciplinar que eu buscava. Discutimos e selecionamos os textos e os passos que cada componente curricular poderia eventualmente seguir respeitados os conteúdos específicos de cada período – tão caros aos docentes de modo geral -.

Instada por esse pequeno grupo a prosseguir, finalizei a elaboração do projeto na esperança de que, com o desenrolar do processo, os demais professores se envolvessem com uma atividade diferenciada que eu considerava essencial para o contato com as múltiplas leituras.

O que se seguiu pode ilustrar, em certa medida, o receio, talvez insegurança, que boa parte dos docentes, envolvidos apenas nas atividades diárias, apresentava.

Tal afirmação se justifica uma vez que as alegações caminhavam no sentido de assumir que, para o desenvolvimento do projeto, eles teriam que **ler os livros** paradidáticos que estavam sendo propostos. Posteriormente teriam que encontrar alternativas, num exercício pedagógico para, de alguma forma, imbricar os conteúdos específicos aos livros e aos temas geradores e isso demandava não apenas a leitura dos livros, mas aquilo que afirmavam como “falta de prática” no trato com tais atividades.

O maior entrave, porém, que pude observar foi exatamente o movimento em direção a uma outra forma de leitura que não aquela com a qual estavam habituados e na qual posso deduzir que se sentiam seguros: liam os conteúdos dos componentes curriculares com os quais trabalhavam que os livros didáticos traziam e elaboravam suas aulas a partir disso.

Na verdade, o movimento em direção a uma reflexão e conseqüentemente uma mudança da ação pedagógica dizia respeito ao planejamento de excursões, de visitas a alguns locais para a discussão sobre como preservar o meio-ambiente.

As possibilidades de leitura para a realização de atividades diferenciadas estavam, de antemão, descartadas. À exceção dos professores de língua portuguesa que buscavam “encaixar” os conteúdos específicos – em geral gramaticais – os demais não viam muitas possibilidades de lançarem mão das inúmeras leituras para desenvolverem seus respectivos conteúdos.

A partir desse episódio comecei a me dar conta da distância que havia entre aquilo que eu entendia como ‘teoria’ e ‘prática’, as ações cotidianas de sala de aula. O fantasma da dicotomia usual teoria-prática se fazia presente e necessário seria entendê-la, para quem sabe, minimizar sua importância.

À ocasião participei de uma pesquisa sobre “As Condições de Produção da Leitura e da Escrita nos Cursos de Formação Profissional da UNIMEP”² cujos resultados parciais me instigaram a continuar investigando as questões de leitura

² Pesquisa *As Condições de Produção da Leitura e da Escrita nos Cursos de Formação Profissional da UNIMEP* sob a coordenação da Prof^ª Dr^ª Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

– de um lado, em virtude de termos observado uma indicação clara que o avanço semestral dos alunos nos cursos profissionalizantes na universidade correspondem a uma diminuição progressiva das atividades de leitura. E, de outro, para tentar compreender a leitura docente e seus desdobramentos, uma vez que entendo a leitura como condição fundamental para a formação de profissionais que irão se dedicar ao ensino.

Assim, comecei a pensar um projeto para o doutorado que me possibilitasse uma investigação mais consistente sobre a leitura e a formação de professores. Então, a partir das observações e da experiência com meus pares em relação à leitura, resolvi que o **cerne** da investigação deveria ser centrado na **leitura dos docentes formadores de professores.**

Nesse sentido principiei a me interrogar **como é possível ser um docente formador de professor sem que se fosse efetivamente um leitor...**

Na esteira dessa dúvida considerei que seria importante recuperar a trajetória de leitura de sujeitos docentes para buscar desvelar quais seriam as **relações entre leitura e conhecimento.** Outro aspecto considerado relevante seria **a explicitação das tensões e implicações porventura existentes e manifestadas pelos sujeitos docentes em relação à leitura.**

Se assumo com Geraldi (1995) que *a leitura é sempre um encontro, um confronto e um embate dialógico e ideológico de nossas próprias palavras e esse combate dialógico que faço diante da palavra do outro no texto escrito ou oral, com as palavras que eu tenho, internalizei no processo histórico de minha própria vida, de minha constituição,* assumo também que as histórias de leitura dos

sujeitos é que poderão me dar indícios para compreender os desdobramentos das relações da leitura docente, sobretudo dos docentes formadores de professores.

Dessa forma entendo que a *razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas* (Connely, M. F. e Clandinin, J. D., 1995: 11-12). [trad. minha]

No entanto, percebi que para compreender a **fala da leitura** dos docentes formadores de professores, necessário se fazia estender o olhar sobre as tendências sócio-culturais dos sujeitos sobre a leitura. Além disso, teria que buscar esclarecer as implicações e tensões entre as relações de poder e a leitura, manifestadas pelos docentes. Em outros termos, investigar como o “poder” interfere na compreensão/produção dos discursos e como isso se reverte/manifesta na opção do professor por esse ou aquele discurso/texto...

Explorar também os referenciais pedagógicos que fundamentam a questão da leitura para professores universitários se configura, no meu entendimento, igualmente relevante.

Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos apresentam-se como metáforas para as relações de ensino-aprendizagem, dado que as narrativas são o contexto no qual se dá sentido às situações escolares (Calkins, 1983).

Ao buscar ouvir a voz dos docentes formadores de professores tenho nítidas as palavras de Britzman (1996) quando afirma que *a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar em uma comunidade... A luta pela*

voz começa quando uma pessoa intenta comunicar sentido a alguém. Parte desse processo inclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido pelos outros... [trad. minha]

Em função dessas idéias busquei realizar entrevistas audiogravadas com questões semi-estruturadas pois intentava exatamente ouvir as vozes dos sujeitos o mais amplamente possível uma vez que entendo que é fundamental que eu, enquanto pesquisadora, escute primeiro a história do sujeito, e que seja este sujeito quem primeiro conte sua história. Porém isto não quer dizer que o investigador deva permanecer em silêncio durante o processo de investigação. Quer dizer que se abre espaço e se dá o tempo necessário para que o sujeito possa relatar sua história, sujeito este que durante muito tempo não teve voz, e que, ao contar sua história, esta venha a assumir a autoridade do dizer e a validade de verossimilhança que os relatos de investigação buscam apresentar. (Cf. Connely e Clandinin, 1995:21).

Pensando exatamente nessa 'autoridade' e 'validade' dos relatos de investigação vislumbrei a possibilidade de entrevistar docentes de diversas regiões do país e de várias áreas do conhecimento. Minha intenção inicial era confrontar os relatos no sentido de ouvir os docentes de tais regiões para observar se havia ou não divergências na formação de professores e como tais divergências se comportavam/manifestavam em relação à leitura considerando as distâncias entre as regiões, tanto geográficas quanto sociais e econômicas.

Assim, ao optar pela investigação narrativa, tinha clareza da necessidade de certa habilidade, requerida do investigador, no sentido da 'flexibilidade para

olhar' (e ver), bem como 'para dizer'. Uma vez que nesta relação – investigador, sujeito – são contados e recontados relatos, histórias, e, nesse movimento, aspectos como os temporais, sociais e culturais tendem a se ajustar e reajustar.

Dessa forma, a diversidade das áreas do conhecimento configurou-se-me, num primeiro momento, como relevante no sentido de tentar entender determinados estereótipos de leitura, sobretudo verificar se há realmente algum fundamento em afirmações tais como a de que o docente das áreas das ciências exatas e da natureza não valoriza a leitura.

Na verdade, claro ficou ao longo das entrevistas, que o critério relevante e desencadeador de inúmeras reflexões foi o fato de todos os sujeitos serem **formadores de professores** independentes de suas áreas de conhecimento ou regiões do país e, principalmente, as relações que tiveram desde a primeira infância com a leitura.

Entendo como necessária a diversidade na medida em que assim pensando escapamos/fugimos de situações padronizadas, especialmente em se tratando de nosso país cuja diversidade cultural é rica e relevante e porque acredito com Lave e Wenger (1991) que especialmente nesses contextos de grande diversidade cultural o aprendizado é uma prática social, e não apenas uma prática intelectual (Apud Hargreaves, 2002:17).

Além disso, acolher a questão da diversidade neste estudo significa considerar que a despeito da área de conhecimento e da região a que os sujeitos pertençam, o que os une – universaliza – é o fato de serem formadores de professores e como tais apresentarem pontos de contato no que diz respeito às

vozes sobre as relações de leitura, pois percebemos ao longo dos depoimentos que as diversas ações 'locais' dos entrevistados surgiram exatamente a partir de pensamentos 'globais', uma vez que de acordo com Postman (1995) mudar o mundo começa com mudar nosso próprio quintal.

Dessa maneira, compreendo que a diversidade é necessária e que esta tende a levar a uma universalidade.

Assim, meu propósito consiste em iniciar recuperando as histórias de leitura dos sujeitos, suas concepções que se foram diluindo neste processo. A partir disso, procurarei compreender tal processo buscando desvelar as teorias que subjazem a esse e o explicam.

Nesse sentido o âmbito de análise escolhido incide sobre grandes e marcantes momentos que considero essenciais para compreender as relações de leitura. A tais momentos chamarei "Paisagens de leitura" e pretendo entendê-los a partir da seguinte seqüência: (a) impressões da primeira infância ou antes da alfabetização; (b) o ensino fundamental e o ensino médio; (c) a universidade; (d) o período da profissionalização e, finalmente, (e) elaborações de possíveis respostas à pergunta inicial: **como é possível ser docente formador de professor sem que se seja efetivamente um leitor?** no sentido de buscar compreender como os sujeitos podem, a partir das suas histórias de leitura, responder a esta indagação.

Portanto, as questões discutidas nesta tese têm origem nas experiências de leitura, de trabalho, de vida *a cuja sombra todos vivemos* (Elias, 1994:18).

Experiências colhidas ao longo do caminho: de crises, tropeços, quedas e transformações.

LEITURA: A VOZ DOCENTE

...los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas...

Connely & Clandinin

INTRODUÇÃO

A iniciação à leitura aparece como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose (Larrosa, 1998). Nessa perspectiva, a presente tese visa configurar a leitura como ‘alma’ da formação docente propugnando sua priorização quando são consideradas as **‘histórias da leitura de professores formadores de professores’**.

Busco compreender pela análise das narrativas – que explicitam as histórias individuais de leitura – como chegar a construir, desconstruir, reconstruir fazeres ditos pedagógicos para depois construir, desconstruir e reconstruir saberes humanos na perspectiva de formação docente, partindo da hipótese – aqui assumida como proposição que se admite de modo provisório como princípio do qual se pode deduzir um conjunto dado de proposições, - que a *formação de um profissional diferenciado, implica, antes, a formação de um leitor.*

As histórias de leitura: Tendo como norte a hipótese acima procurei entrevistar, inicialmente, dez docentes, dos quais tomei para análise neste trabalho, seis profissionais, todos **formadores de professores**, de distintas regiões do país e de diversas áreas do conhecimento.

A escolha pelas narrativas orais possibilitou-me uma recuperação da trajetória de leitura dos sujeitos, de suas histórias. Recuperação essa que me levou a buscar explicitação das implicações manifestadas em relação à leitura, bem como a partir desta trajetória entender a relação apontada/assumida entre leitura, conhecimento e vida.

Nesse sentido, considerando as reminiscências e, especialmente, a experiência de leitura, entendo que, esta, aparece como aquilo que nos acontece e, ao acontecer, no 'espaço' da experiência, nos forma, transformando-nos.

Na verdade, a experiência se torna formação quando tem a ver com o que sou, já que, no dizer de Larrosa³

...o saber da experiência não se aprende de forma mecânica, uma vez que a experiência é irrepitível porque nela há sempre a incerteza, pois o resultado é sempre imprevisível; experiência é percurso e nele há sempre o risco, o perigo, porque imprevisível.

Assim, ao considerar o *percurso* de leitura dos sujeitos, busco desvelar as relações porventura existentes entre a história de vida e a leitura e, ao recuperar as trajetórias de leitura dos sujeitos pude perceber/destacar algumas semelhanças e diferenças que considero sobremaneira interessantes e que aponto ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

³ Larrosa, Jorge. *Experiência e formação*. Palestra proferida em 06.11.98, na UNIMEP.

Destaco inicialmente os relatos sobre os primeiros contatos com leitura, **as impressões da primeira infância** ou **antes da alfabetização**. Nesse período os entrevistados se lembram de situações nas quais as pessoas que compunham a família tiveram papel de destaque: o pai que lia as histórias de Pedro Malasartes; a avó que levava ao circo e a tia que lia contos de fadas; a mãe que tinha em casa um hinário e a Bíblia; o pai que apesar de não ser um leitor comprava livros dos mais variados assuntos, desde enciclopédias até livros sobre nutrição e saúde; as histórias ouvidas durante atividades noturnas nas quais se envolviam não apenas as crianças, mas também os adultos e cujos temas estavam relacionados ao folclore amazônico como as histórias da ‘matintaperera’, histórias de assombração, de mulas-sem-cabeça, lobisomem, além daquelas nas quais os animais predominavam, como as cobras, por exemplo. A tia que levava à igreja e na qual o entrevistado lia os folhetos que eram distribuídos durante a missa e, a mesma tia, que tinha em casa uma enciclopédia na qual havia também histórias infantis cujos personagens – ursinhos – e enredo ainda hoje estão vivos em sua memória...

Durante a realização das entrevistas, o interesse incidiu, decididamente, sobre as questões inicialmente levantadas e que são objetos de minha preocupação constante. Afinal, **qual o papel que a leitura representou na formação desses sujeitos formadores de professores? Qual o significado, para eles, da leitura? Como, o que e por que leram?**

As respostas a estas indagações talvez estejam nos relatos, nas lembranças e nos silêncios emocionados dos entrevistados.

Considero relevante, também, destacar a relação pesquisador-pesquisado. Isto porque entendo que tanto um quanto outro são sujeitos e objetos numa pesquisa com tal configuração, pois para que um se manifeste é necessário que o outro silencie. E, a exemplo de Bosi (2001:38), nesta *pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e 'objeto'. Sujeito quando indagávamos, procurávamos saber. 'Objeto' quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças.*

Nessa perspectiva, tal relação buscou assentar-se sob uma base de confiança, pautada no respeito mútuo e descartada a possibilidade de manipulação de ambas as partes.

Entendo necessária tal afirmação dado que nos deparamos amiúde com situações nas quais os entrevistados manifestaram-se extremamente emocionados e declaradamente informaram que a entrevista e a provocação do entrevistador para a lembrança daqueles momentos estava, segundo as palavras dos mesmos, “mexendo” com eles. Daí a importância da relação pautada na confiança entre pesquisador-pesquisado, pois se assim não fosse, certamente inviabilizaria a pesquisa.

É interessante frisar também que a fluência das emoções entre pesquisador-pesquisado foi partilhada sem que isso representasse, da parte do pesquisador, um envolvimento que pudesse prejudicar o distanciamento necessário às observações e compreensão dos depoimentos.

Por outro lado, enquanto os depoimentos eram registrados com o auxílio do audiogravador, buscava registrar, a partir da observação, as reações emocionais, os silêncios, os gestos, os olhares, e todo um universo discursivo semiótico que utilizavam ao se referirem às situações relatadas.

E, por estar tão ativamente envolvida na pesquisa, partilhava da caminhada, procurava intensamente revolver os escaninhos da memória em busca das lembranças que poderiam eventualmente ser mais significativas aos sujeitos docentes e, a mim, até para compreender como docente, quem sabe, as minhas próprias lembranças...

I - PAISAGENS DE LEITURA: IMPRESSÕES DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Desconstruindo as histórias de leitura

Gratuito. Era bem assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. A história noturna o liberava do peso do dia. Largávamos as amarras. Ele ia com o vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz.

Como preço dessa viagem, não se exigia nada dele, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah! As recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade. A gratuidade, que é a única moeda da arte.

Pennac

As impressões da primeira infância e as lembranças acerca da leitura antes do processo de alfabetização selecionadas pelos sujeitos apontam para uma época na qual a afetividade aparece fortemente marcada. As imagens envolvem pessoas que faziam parte da família e situações que, apesar do distanciamento temporal cronológico, são evocadas com muita sensibilidade. Em nossas entrevistas, ao voltarem o pensamento, ao olharem para trás e se referirem a esse período, os sujeitos foram tomados por grande emoção e afirmaram que estavam re-vendo pessoas e situações que lhes foram caras de alguma maneira e silenciaram deixando que as emoções viessem à tona ou mal disfarçando-nas. De

certa forma, as evidências que percebi foram que os entrevistados, pelas vozes, pela emoção mal disfarçada, re-viviam e, de certa maneira, lamentavam a perda ou esquecimento das sensações de aconchego, de calor que a intimidade daqueles momentos lhes despertava. Além das sensações manifestas pelas vozes e pela emoção dos entrevistados, senti, nos silêncios, que poderia estar ocorrendo nesse momento, quem sabe, uma busca de interpretação e reconstrução daquele passado no qual as lembranças afetivas vinham à tona.

Nesse sentido, porém, Larrosa (1996:417) alerta que

a reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, uma conversão do passado em um acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência. A experiência do passado, portanto, não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do 'eu' real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que sucedeu. No primeiro caso, o passado não nos afeta em nós mesmos nem em nosso presente posto que transcorre em um espaço-tempo separado. No segundo caso, tampouco nos afeta em nós próprios nem em nosso presente posto que o que sabemos se mantém exterior a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos [tradução minha].

Entendo que as lembranças de leitura concernentes a esse período, atualmente, tendem a assumir uma interpretação como algo que efetivamente fez/faz sentido aos sujeitos entrevistados, uma vez que tais lembranças são referências marcantes para a relação com a leitura que estes mantiveram posteriormente quando da possibilidade de leituras de fruição.

Nessas lembranças iniciais ficam evidentes, nas falas, o interesse, a curiosidade e o prazer por aquilo que está sendo lido, contado ou representado:

Eu me lembro que minha avó me levava ao circo e eu ficava fascinado com aquelas histórias de circo, do “Arrelia”... ao final do espetáculo eles levavam uma peça... em geral falava sobre o Zorro...

Havia uma tia minha, que era solteira, me contava histórias, contos de fadas, histórias de dragão... eu adorava. Isso tudo eu tenho guardado até hoje... Isso me incentivou a buscar outras histórias...

Já, eu, lembro que o meu pai lia livros. Ele tinha, inclusive, um livro do “Pedro Malasartes”... e depois recontava as histórias pra nós (meus irmãos e eu)... Lembro que nós sete [irmãos] sentávamos ao redor do meu pai, no chão, e ele contava histórias todas as noites até onze horas (porque não havia televisão). Meu pai imaginava muito mais coisas do que havia na história e nos contava. E eu via as cenas, eu sentia as cenas e me emocionava...

A mim, me ocorre uma situação, eu me lembro que minha mãe, nessa época, era adventista, então em casa tinha um hinário com os hinos da igreja e a Bíblia... Ela devia ler algumas passagens... Lembro do meu avô nos cultos matinais... Tinha uma leitura que chamavam de ‘lições matinais’ que contava alguma parábola e junto vinha algum versículo da Bíblia...

Eu, então, me recordo que à noite colocávamos um lampião na frente da casa e ali a gente se reunia pra brincar e contar histórias. E quem contava as histórias era minha irmã. Às vezes minha prima, meu primo. A gente tinha uma prima que reunia a criançada pra brincar de roda... com todas aquelas cantigas antigas... pra gente brincar de roda e ali aconteciam muitas histórias... A gente ouvia muitas histórias de assombração, histórias de aparição, de... a fulana de tal, da vizinha tal que virava porco... que a fulana de tal virava matintaperera... E eram contadas com tanta convicção que a gente acreditava e ficava com medo...

Eu tinha uma irmã mais velha e eu a fazia ler os livros que ela tinha – fábulas, contos de fadas -. Ela tinha que ler todos os dias para mim e eu tinha as histórias preferidas. Então ela lia várias vezes [as mesmas histórias].

Ao tomar as vozes dos sujeitos para discussão, é possível perceber uma íntima relação dos entrevistados entre pessoas da família (pai, avó, avô, mãe, irmã, primo...) e a afetividade. Para Dantas (1992:90) numa ótica walloniana

...O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Entendo que por trás dessa afetividade, materializada pela emoção, encontra-se a construção do sujeito a partir da relação com o 'outro' pois penso que a história da construção das pessoas tende a ser marcada por momentos afetivos e cognitivos de forma integrada.

Nesse sentido, as lembranças de leitura e das pessoas nela envolvidas, constituem não algo exterior aos entrevistados, sem significado, mas parecem assumir um caráter de 'sentido' na medida em que tais situações ocorreram permeadas por relações contextuais ligadas às vivências afetivas dos sujeitos. Daí a importância que a elas atribuem os entrevistados. Importância tal que os sujeitos, até hoje, guardam materialmente os objetos que lhes foram significativos, como os livros...

DE COMO A AFETIVIDADE E A RELAÇÃO COM O 'OUTRO' SE PRESENTIFICAM NA LEITURA

Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a menos especulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas.

Pennac

Afirmo anteriormente que as lembranças de leitura dos sujeitos assumem um caráter de 'sentido' a partir de suas relações afetivas. Tal constatação encontra-se presente nas palavras e/ou expressões utilizadas pelos sujeitos.

As palavras e as expressões são reveladoras das emoções que os entrevistados sentiam tanto em relação aos textos lidos/ouvidos quanto pelo fato de se lembrarem de **quem** os lia/contava quando dizem, entre outras coisas, “eu ganhei uma revista do Papai Noel – que eu descobri mais tarde ser a minha avó – e eu *adorava* aquela revista”, ou “eu *ficava fascinado* com aquelas histórias que ouvia a minha tia contar”. Ou ainda: “eu ouvia as histórias que os primos nos contavam e eu *amava* as figuras dos livros”, “eu me lembro que meus primos liam as fábulas e eu *amava* ouvi-los”. Outro sujeito assim se expressa: “meu pai lia as histórias e eu *via as cenas*, eu *sentia* as cenas e me *emocionava*”. Outro ainda se lembra com carinho do avô e das leituras de um livro de orações que faziam juntos...

Outro entrevistado se lembrou que as primas e a irmã reuniam as crianças em frente à casa para contar histórias do folclore amazônico e contos de fadas. As crianças, então, ouviam as histórias e ficavam com medo de algumas delas, já que a região era rica em tais histórias, especialmente as que se referiam a casos do 'outro mundo' e a casos de animais gigantescos. Outra lembrança que despertou certa emoção no entrevistado, materializada pelo olhar distante e saudoso, como se pudesse apenas estender as mãos e tomar novamente a brincadeira, foi a cantiga de roda. "A gente *brincava* no terreiro... toda noite...". Em outras situações – em geral à noite e à luz do lampião - as próprias crianças *passavam adiante* as histórias que haviam ouvido dos adultos.

Ao expressar-se de tal forma o entrevistado aponta que a história das histórias de nossas vidas é a história das narrações que temos ouvido e lido e que, de algum modo, temos posto em relação conosco mesmos, pois a

reconstrução do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas às outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam uma vez que já estão constituídos nesse gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura (Larrosa, 1996:472-3) [trad. minha].

Considero também importante nesta etapa distinguir afetividade, emoção e sentimento. Para tanto recorro às idéias de Wallon acerca de tais conceitos.

Para Wallon há uma distinção entre os conceitos de emoção, sentimento e afetividade. Para o autor o **sentimento** é ideativo, caracteriza-se por reações pensadas, menos instintivas, tendendo a ser mais duradouro, portanto. A **emoção**, por sua vez, caracteriza-se por um estado subjetivo com componentes orgânicos,

mais precisamente tônicos. Já a **afetividade** pode ser considerada de uma forma mais abrangente e integra os sentimentos, que são estados subjetivos mais duradouros e as emoções que, por serem mais orgânicas, são efêmeras (Almeida, 2001).

A emoção, porém, é *uma atividade eminentemente social e nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação* (Galvão, 2001: 64).

Tais explicações esclarecem, em certa medida, parte das reações apresentadas pelos entrevistados quando voltaram o olhar para as situações que envolviam ouvir/ler histórias no período antecedente à alfabetização.

Por outro lado, podemos perceber certa atitude contemplativa⁴ - ou seria embevecida? - ao ouvir as histórias contadas pelos mais velhos: “minha tia *me contava* histórias de dragão...”; “nos *sentávamos no chão ao redor* do meu pai e *ele nos contava* histórias”; “minha irmã reunia as crianças em frente à casa e *nos contava* histórias *à luz do lampião*”... ou folhear os livros ou revistas que lhes chegavam às mãos.

Ao folhear os livros, porém, é interessante ressaltar que as imagens neles contidas estão vivas nas lembranças dos entrevistados pois aquela criança ‘penetrava’ nas páginas dos livros ao contemplá-los porque

frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. E nesse mundo permeável, adornado

⁴ Aqui utilizada no sentido do interesse, o que não significa que não ‘interferissem’ na narrativa.

de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira (Benjamin, 1984: 55).

Tal atitude pode ser caracterizada como tipicamente ligada às emoções que o momento suscitava por se tratar de uma situação social e que se alimenta do ambiente no qual está instalada. Em outros termos, o interesse, a curiosidade, a ternura, o medo que as histórias despertavam nos entrevistados estão também relacionados às pessoas que possibilitavam o surgimento dessas emoções.

Benjamin (1984:48), nesse sentido, nos lembra que *um livro, uma página de livro apenas, ou menos ainda, uma simples gravura em um exemplar antigo, herdado talvez da mãe ou da avó, poderá fertilizar o terreno no qual a primeira e delicada raiz desse impulso [de colecionar/guardar os livros] começa a se desenvolver.*

Assim, as lembranças dos sujeitos trouxeram à tona de forma abrangente, o prazer que aqueles momentos de ouvir/contar/ler histórias, 'causos', narrativas, enfim, lhes despertavam. E posso afirmar que tal prazer não se vincula apenas às narrativas trazidas, mas às pessoas que nelas se embrenhavam, nelas mergulhavam e as traziam de volta aos sujeitos, fazendo-os participar, se envolver para buscar outra *expressão que é excluir ou melhorar o que se entendeu naquilo que se disse. A adequação de uma expressão é o modo como a entendemos. Se alguém a entende como ambígua, a reescreve, a matiza, e volta, recomeça, porque falar é ouvir-se falar* (Larrosa, 1996: 476).

A MEMÓRIA, O ESPAÇO E O 'OUTRO' NA RELAÇÃO DE LEITURA

Observemos um pouco as cenas de leitura. De acordo com os relatos dos entrevistados os espaços nos quais as leituras se davam nesse período são evocados com muita sensibilidade.

As cenas de leitura relatadas pelos sujeitos ligam-se às pessoas muito sensivelmente pois, em certa medida, as sensações de calor, de intimidade, de receio, de alegria, enfim confundem-se com as cores, os odores, os sons e revelam-se carregadas de sentido. Tal sentido igualmente está ligado não apenas àquilo que se ouvia/contava/lia, mas novamente às pessoas, aos ambientes e àquilo que tal 'encontro' significava aos entrevistados.

Era convidada toda a vizinhança pra abrir palha... e era à noite. E aí cada adulto ia contando muitas histórias. Então eram noites boas, de boa convivência porque havia muitas histórias... faziam aquele café e a gente ficava por ali ajudando e ouvindo [as histórias].

A cena evocada por tais lembranças deixa escapar o que sentia o entrevistado quando da realização de atividades coletivas, especialmente nas quais o 'contar histórias' se incluía. Isso se evidencia pelos adjetivos utilizados: 'noites boas, boa convivência...'. Ainda uma vez a relação com 'o outro' aparece de forma significativa, especialmente porque relacionada a momentos de 'relação' solidária, positivos, portanto.

Outro entrevistado, ao se lembrar de certas cenas de leitura, deixou que a emoção aflorasse. As cenas evocadas pelo sujeito envolviam uma situação de dificuldade pela qual passava a família e na qual a figura materna e os irmãos

aparecem de maneira muito forte. As lembranças referem-se especificamente a uma situação de leitura.

...eu me lembro de uma ocasião em que havia a leitura: o que a gente fazia à noite? A mamãe pegava uma revista... e toda noite lia um pouco e a gente ficava assim... ouvindo ela ler aquela revista... Acho que era o tom com o qual minha mãe falava na hora que ela lia... Eu me emociono ao lembrar da mamãe lendo e a tonalidade que ela dava para o nome da mocinha... Ela lia essa revista pra manter este clima de intimidade com a gente... Acho que marcou minha vida ela [a mãe] estar lendo... era a proximidade que se mantinha, porque ela estava ali perto... ela não ia sair. Então quando ela [a mãe] lia, ficava todo mundo [os filhos] 'grudado', perto dela.

Nesse momento o entrevistado interrompe, se declara muito emocionado e diz: *eu estava imaginando eu e os meus irmãos ali sentados aos pés da mamãe enquanto ela lia...* E não contém a emoção deixando as lágrimas se aflorarem livremente.

A MEMÓRIA

Penso que se faz necessária uma reflexão acerca da memória. Bergson (In: Bosi, 2001:48) procede a uma análise interna, diferencial, da memória. Nesse sentido, ao discorrer sobre o pensamento bergsoniano sobre a memória, Bosi (2001: 48) assim se manifesta:

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos; lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado.

Graças a uma exigência da socialização a *memória-hábito* nos possibilita, em função dos exercícios constantes, da fixação, sabermos 'de cor' os movimentos que exigem, por exemplo, o escrever, o comer segundo as regras da etiqueta, já que a *memória-hábito* faz parte do nosso adestramento cultural (Bosi, 2001).

Em contrapartida, afirma Bosi (2001:49) a lembrança pura, quando se atualiza na *imagem-lembrança*, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí também, o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória.

Ainda segundo a autora, a *imagem-lembrança* tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a *memória-hábito* já se incorporou às práticas do dia-a-dia. A *memória-hábito* parece fazer um só todo com a percepção do presente (idem).

Há, porém, uma reflexão complementar que julgo oportuno deixar emergir: a questão discutida por Halbwachs (cf. Bosi) sobre os 'quadros sociais da memória'.

Levanta o autor a questão dos quadros sociais da memória uma vez que considera que a memória do indivíduo se constrói *em relação*, isto é, a memória da pessoa depende das relações sociais nas quais esta esteve/está posta. Em outros termos, depende da família, da classe social e de grupos sociais específicos nos quais tal indivíduo esteve/está inserido.

Esclarece Bosi (2001:55) que, de acordo com Halbwachs, *nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, nos provocam*, pois na maioria das vezes *lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado*.

Textualmente diz a autora:

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (idem, p. 55).

Nesse sentido, como entender a emoção que alguns entrevistados deixam emergir ao relatarem suas lembranças?

De acordo com o relato emocionado de um entrevistado a evocação da cena na qual a mãe, em situação financeira e emocional difícil, reunia os filhos e lia para eles uma revista em 'capítulos' uma história na qual havia uma 'mocinha', se configura como uma reconstrução daquele passado na memória, pois afirma: essa é uma análise que eu faço hoje, admitindo que a leitura que se processava/fazia naquele momento era um fator de união e

conclui: agora eu sei porque N. chorou, porque isso [a lembrança] mexeu comigo...

A memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda os mantém no presente. A memória, portanto, além de vincular-se aos laços afetivos e de pertencimento, é aberta, em permanente evolução, ligando-se à repetição, à tradição. Em outros termos, sacraliza o vivido do grupo social. De acordo com Nora (In: Bosi, 2001:14) a memória é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. Enraíza-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A memória é um absoluto...

Mas, além disso por que o narrador se emocionou e chorou?

Benjamin discorrendo sobre a arte de narrar diz que sempre houve dois tipos de narrador: o que vem de fora e narra suas viagens; e o que ficou e conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita. Talvez seja por isso que o entrevistado tenha chorado ao narrar momentos de sua história, cujos ‘conterrâneos’ certamente o habitam...

Nessa perspectiva, a vinculação que faz Halbwachs, já referido, da memória do indivíduo à memória do grupo se caracteriza, a nosso ver, como essencial, uma vez que o entrevistador, no caso presente, provocou as evocações dos sujeitos à época precedente à alfabetização. Isto fez com que os entrevistados selecionassem as lembranças e as representações da infância sobre suas histórias de leitura, e trouxessem à tona tais lembranças, o que não significa que essas lembranças não sofreram um processo de reconstrução, pois como afirma o autor acima citado (In: Bosi,

2001:55) a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória, o que equivale dizer que lembrar o passado no presente já propõe, por si só, sua diferença em termos de ponto de vista. Com isso, Halbwachs amarra a memória da pessoa à do grupo; e esta à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade e atribui à linguagem a característica de elemento socializador da memória.

Nesta perspectiva, a linguagem

reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual. Os dados coletivos que a língua sempre traz em si entram até mesmo no sonho (situação limite da pureza individual). De resto, as imagens do sonho não são, embora pareçam, criações puramente individuais. São representações, ou símbolos, sugeridos pelas situações vividas em grupo pelo sonhador: cuidados, desejos, tensões... (Halbwachs, In: Bosi, 2001:56).

Ainda em relação à linguagem aquilo que se configurou chamar de 'convenções verbais' produzidas ao longo do tempo pela sociedade são constituintes do quadro mais elementar e mais estável da memória coletiva. Porém há algumas noções que acompanham o homem em todos os momentos quer seja em sonho quer seja em vigília. São as chamadas relações de espaço (aqui, ali, lá...), de tempo (hoje, agora, antes, já...) e as relações de causa e consequência (porque, de modo que...) entre outras.

Por outro lado, o modo de lembrar também é fator de identificação/identidade tanto pessoal quanto social pois o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o 'recordador', ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que significa (Chauí, In: Bosi, 2001:31).

Um livro é uma imagem boa... quem tem um livro vai ser inteligente... Eu acho que era um pouco isso... Se você puder, leia... Ele [o pai] comprava esses livros... então tinha uma coleção de livros estranhos que não tinham nada a ver (livros de nutrição... até a Divina Comédia). Mas havia livros interessantes e, por outro lado, a minha irmã mais velha tinha uns livros de fábulas e de contos que eu fazia [com que] ela lesse diariamente... porque eu não sabia ler...

O entrevistado ao se referir à época e às aquisições de livros que o pai fazia, considera-os atualmente como 'estranhos' e que 'não tinham nada a ver'. E é esse como lembra que nos interessa destacar, pois em outro momento afirma que, mesmo não tendo 'nada a ver', ele 'devorava' os livros fossem quais fossem, pela simples necessidade de ler.

Outra observação interessante refere-se ao fato de hoje, na 'reconstrução' da cena, o entrevistado considerar que provavelmente o pai tivesse a representação de que um livro é *uma imagem boa* e que *quem tem livro vai ser inteligente*. Daí talvez o próprio fascínio que o livro sempre exerceu no entrevistado, fascínio esse que o leva a se considerar um 'devorador' de livros.

Entendo que esse *modo* de lembrar constitui um fator de identificação pessoal e social como nos apresenta Chauí até quando o entrevistado afirma curiosamente: *nunca vi meu pai lendo um livro, mas ele queria que a gente tivesse livros* possivelmente relacionando tal situação com a representação de que *quem tem livros vai ser inteligente*. Em outros termos, é possível perceber que a inferência realizada pelo sujeito contém a imagem de que o pai quer para os filhos uma vida diferente da que ele tem, provavelmente por considerá-la difícil [era açougueiro e ferroviário], daí o fato de *ele comprar uma porção de livros mesmo sem saber o que estava comprando*.

Outro entrevistado deixa entrever essa relação identitária pelo **modo** de lembrar quando afirma:

eu fui criado por uma tia bastante religiosa e o que eu tinha eram aqueles livros de igreja onde tem as orações. Eu não sei se era catecismo... eram uns livros de oração e eu sempre folheava muito mas não lia. Então, assim o meu acesso a essa questão de leitura organizada era na igreja, pois ela [a tia] ia à missa e eu ia junto, pegava folheto de cânticos da igreja, sem ler...

Nesse processo de individualização da memória comunitária pelo **modo de lembrar** do sujeito, é possível perceber que a relação com o meio no qual estava inserido o narrador ficou vivamente marcada, uma vez que este considera que, apesar de ainda não ler, as representações, as imagens de leitura foram muito importantes no sentido de fazê-lo 'se ver' como diferente das demais crianças. Tais lembranças se tornam nítidas, especialmente mais tarde, quando estava se alfabetizando e que se transformou em 'porta-voz' da tia nas leituras das orações

... era a sobrinha, linda, maravilhosa e superinteligente que lia e conclui que ficou uma coisa [a leitura] meio que de estrelismo.

Essas lembranças, porém, demonstram claramente que o que ficou foram exatamente as situações que significaram ao entrevistado, tanto que relata ter sido a revista *Família Cristã* um instrumento de leitura muito marcante após a alfabetização.

Em momento diverso, outro sujeito aponta, pelo *modo* de lembrar, a intensidade da relação com um membro da família e o que tal relação significou para ele no devir da leitura:

*...minha avó me levava ao circo todos os domingos e eu ficava fascinado com aquelas histórias de circo, do “Arrelia” e tal... e no final do espetáculo eles levavam uma peça... podia ser o Zorro ou coisa assim... Afinal isso acabou me incentivando, na verdade, eu estar procurando coisas pra ficar lendo, até procurar o Zorro nas histórias em quadrinhos... Isso aí foi uma coisa **que me marcou** muito...*

Vale observar que a partir da lembrança de uma situação que se processava comunitariamente, ficou ao entrevistado pelo modo como individualizou a lembrança, o que lhe foi relevante posteriormente quando da relação com a leitura, em função daquilo que os ‘espetáculos’ do circo despertaram/provocaram.

Há outro entrevistado que, em certo momento, esboça uma ‘recuperação’ do tempo quando remete à lembrança da avó que, por ter os filhos espalhados pelo país, viajava freqüentemente para visitá-los e, ao retornar, instigava os netos a buscarem outros ‘mundos’ dizendo: *vocês precisam conhecer o mundo pra perceberem que o mundo não é só isso onde nós vivemos aqui*. Além de narrar aos netos tudo o que tinha visto e as histórias de vida que tinha ouvido, trazia-lhes materiais, como revistas, para que todos lessem.

Eu lembro que ela trazia as revistas das cidades pelas quais passava e eu conhecia... Depois, bem mais tarde quando fui conhecer... quando eu cheguei lá eu já sabia como era a igreja, como era o clube que ela [a avó] freqüentava, como era uma escola grande que tinha lá e que ela visitava... Então tudo o que ela me ‘contava’ eu fui conhecer depois...

Há que se considerar neste depoimento a influência que os relatos de viagem da avó e as revistas que ela trazia aos netos, exerceram no entrevistado, já que este afirma ter sido despertado/impulsionado para a ‘busca’ de tais lugares,

porém, através dos relatos ouvidos já se sentia familiarizado, 'já conhecia' os locais, as pessoas... e isso constitui ao entrevistado, experiência de vida, de interação, de leitura...

Ao citar Lefort, Chauí (2001:21) afirma que o autor fala

*da obra de pensamento como **obra**, isto é, trabalho de reflexão sobre a matéria da experiência, trabalho da escrita sobre a reflexão e trabalho da leitura sobre a escrita. E diz ainda que o texto, por sua própria força interior, engendra os textos de seus leitores que, não sendo herdeiros silenciosos de sua palavra, participam da obra na qualidade de pósteros.*

Assim, é possível afirmar que as experiências relatadas pelo sujeito, são características/exemplos de tal 'pensamento como obra', trazido por Chauí, já que a voz do depoente está perpassada pela voz da avó que, de certa maneira, lhe descortinava os horizontes, trazendo-lhe o *mundo*.

Ainda em relação à *reflexão sobre a matéria da experiência* pelas vozes dos sujeitos-docentes devo considerar que, como lembra Halbwachs, anteriormente referido, a lembrança é a reconstrução do passado com elementos emprestados do presente. Isto reforça a reflexão sobre a experiência, uma vez que ao falar sobre suas lembranças buscam reconstruir não apenas as cenas selecionadas na memória, mas as sensações, as emoções, de maneira tal que informam serem tais lembranças muito fortes a ponto de chegarem às lágrimas.

Apesar disso, vale trazer o que me chama a atenção o autor acima referido, quando ressalta que na reconstrução da lembrança podemos ter as impressões dos relatos de outrem sobre tais situações. Dizendo de outra forma, as lembranças podem, em certa medida, ter sido influenciadas por relatos, impressões, depoimentos de pessoas com as quais convivemos. Em termos mais

específicos e, de acordo ainda com este autor, desde a infância - em contato com adultos - temos adquirido muitos meios de encontrar e precisar muitas lembranças que, sem aqueles contatos teríamos esquecido rapidamente em sua totalidade ou em parte.

Cabe ressaltar que não se trata de colocar sob suspeita os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, mas de apresentar possibilidades de interferência nos relatos a partir da reconstrução das lembranças na memória.

Antes de finalizar este primeiro olhar sobre os sujeitos e as cenas de leitura na primeira infância, as memórias e o que significou para eles esses encontros com a leitura e com o outro, gostaria de salientar que os momentos das entrevistas foram especiais no sentido de significarem aos entrevistados e ao pesquisador espaço-tempo de reconstrução e de reflexão sobre a gratuidade da leitura e sua relação com o mundo, com a vida, com o *eu* e com o outro a tal ponto de ficar a expectativa: e depois? Lembrança puxa lembrança...

II – CAMINHOS E DESCAMINHOS: O PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ei-lo agora, adolescente recluso em seu quarto, diante de um livro que não lê. Todos os seus desejos de estar longe erguem, entre ele e as páginas abertas, uma tela esverdeada que perturba as linhas. Ele está sentado diante da janela, a porta fechada às costas. Página 48. Ele não tem coragem de contar as horas passadas para chegar a essa quadragésima oitava página. O livro tem exatamente quatrocentas e quarenta e seis. (...) Ele revê os lábios do professor ao pronunciarem o título. Ele escuta a pergunta uníssona dos colegas:

__Quantas páginas?

__ Trezentas ou quatrocentas... (...)

Um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do tédio. “O livro”. Ele não o denomina nunca de outra maneira, em suas dissertações: o livro, os livros, livros. (...)

Não adianta, a palavra vai se impor de novo à sua pena, na próxima dissertação...

Pennac

Neste capítulo objetivo discutir as lembranças dos sujeitos-formadores do período em que cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo os relatos, esse foi um período marcado pela falta de incentivo à leitura na escola. Isto é, as leituras solicitadas pela escola eram as contidas na Cartilha, no Livro-Didático, no Catecismo, nos folhetos dos rituais religiosos (como a missa). O livro só aparece neste período quando dois entrevistados ganham livros como prêmios por terem se destacado nos estudos. No caso do Ensino

Médio, alguns livros da literatura brasileira e portuguesa com o fim único da avaliação e como leituras indicadas aos exames vestibulares. Um dos entrevistados lia além das solicitações da escola porque gostava de ler e por incentivo da família. Outro se interessou pela literatura universal com Hermann Hesse, Dostoievski, Eric Fromm entre outros, em função da participação em movimentos estudantis e, como ele mesmo relata, por uma questão de 'rebeldia' que entendia como própria ao período em questão, ressaltando, porém, que **detestava** Língua Portuguesa.

Ao se referirem às leituras do período da escolarização, período este compreendido entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pude notar claramente uma mudança, não apenas da linguagem, da entonação da voz, mas das expressões fisionômicas das pessoas. As expressões manifestaram certo desconforto, desagrado, como desdém, desconfiança, indiferença mesmo à medida que o relato ocorria.

As imagens de leitura selecionadas pelos sujeitos concernentes a este período de escolarização são enfáticas no sentido da certeza da ausência de estímulo às leituras de maneira geral, quer pela escola quer pelos professores.

Inicialmente, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, as leituras eram restritas às lições da Cartilha, dos livros-texto das diversas disciplinas e dos conteúdos escritos no quadro-negro pelo professor.

O que eu lembro era que ela [a professora] trazia na sala de aula... um cartaz grande, colorido, com uma paisagem. Em cima dessa paisagem tinha alguma coisa escrita. Vinte, trinta linhas em letras grandes pra gente enxergar... E a professora fazia a leitura desse texto que estava na paisagem. E aí nós tínhamos depois, que dissertar sobre aquilo que ela tinha lido e criar alguma coisa em cima do que estava escrito na paisagem que aparecia... Mas o que a gente lia na escola eram os livros-texto de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática... então o que eu lembro que eu lia era isso...

A fala do sujeito sobre as lembranças de leitura no primeiro Ciclo aponta para um modelo epistemológico/pedagógico tradicional que privilegiava a transmissão-recepção se considerarmos o processo no qual a proposta de leitura se dava. Em termos mais específicos, o fato de a professora apresentar um texto plástico com uma leitura desta 'plástica' em forma de palavras, pronto, e solicitar que os alunos dissertassem sobre o que tinham visto e ouvido e, só posteriormente solicitar que 'criassem' algo em cima daquilo nos autoriza dizer que não se tratava de uma atividade significativa aos alunos uma vez que tal situação não esclarecia os motivos pelos quais se propunha o exercício.

Nesse aspecto, a relação leitura e escrita se apresenta definida em termos mecânicos e funcionais indicando, na perspectiva de Giroux (1983:57-58), que *a produção de significados e do saber escolar é determinado por relações mais amplas de poder.*

Tais relações manifestam-se a partir de um único modo de desenvolver a leitura/escrita, o que evidencia que o modelo assumido pela então professora do sujeito, estava calcado na Transmissão – Recepção, modelo esse baseado, em geral, na transmissão seqüencial de conhecimento acabado e na adoção de exercícios mecânicos e repetitivos apontando, dessa forma, que *aparentemente o*

aprendizado da criança fica condicionado à transmissão de conhecimento do professor (Smolka, 1999:31).

Assim, a atividade de leitura e de escrita ‘queria dizer alguma coisa às crianças?’ Estava endereçada a alguém? Servia para alguma coisa? Atendia a alguma expectativa das crianças?

Além disso, entendo que as atividades propostas aos alunos na escola, como indica a voz do sujeito anterior, ligam-se àquelas cujos textos, no dizer de Geraldi (1996), são transformados em objeto de fixação de sentidos, sentidos estes que algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto e que, ao aluno, cabe descobrir tais sentidos previamente definidos. O autor referido, assinala que

...nesse caso, não se trata de o aluno (leitor) construir sentidos do texto a partir de pistas que este lhe fornece associadas à experiência vivida por ele próprio, mas se trata de o aluno “redescobrir” a leitura desejada, num exercício de adivinhações que não mobiliza a história de vida do leitor, mas apenas sua experiência escolar que sempre lhe disse que deve “aproximar-se” do já dado para melhor se safar da tarefa (1996:119).

Discorrendo acerca da importância das atividades de leitura outro sujeito-formador relembra:

O que eu me lembro de leitura foi na passagem da 2ª para a 3ª série... porque eu tinha uma professora maravilhosa... Eu passei em primeiro lugar... ela me deu um livro. E esse livro trazia um poema lindíssimo sobre... a prisão de um passarinho... E até hoje... isso foi na segunda série..., até hoje eu me lembro de fragmentos do poema... Eu me lembro que a gente representava... a gente lia pequenos textos e representava... Então são coisas que me marcaram na segunda série... é a única série da primeira a quarta que eu me lembro assim, dessa riqueza...

O relato do sujeito nos chama a atenção para a importância que essa professora atribuía à leitura possibilitando às crianças uma relação

significativa com a própria, já que a partir de pequenos textos buscava ações diferenciadas e que despertavam o interesse por tais atividades.

Assim, tais ações faziam sentido ao sujeito pois afirma que essa série o marcou profundamente e que das quatro séries iniciais, esta foi a que teve significado real para ele. É interessante destacar também que o sujeito busca hoje, nas leituras que faz para as crianças, o poema que o marcou tão especialmente e se diz decepcionado por não tê-lo encontrado ainda...

Outro sujeito se lembra da Cartilha “Caminho Suave” e, o que, realmente, ficou marcada foi a capa da cartilha.

Ah, o que me marcou foi a “Caminho Suave” [cartilha] e acho que foi a capa, porque tinha... acho que era uma estrada de terra e tinha dois meninos olhando pra trás de uniforme todo bonitinho, o tipo de uniforme que nós não tínhamos, que era saia plissada, sapatinho de boneca e meias três-quartos... Acho também o que marcou no livro foi a estrutura familiar que o livro trazia, a empregada negra, pai, mãe e me lembro que isso era muito forte na cartilha “Caminho Suave”..

Ao ser indagado se as leituras que fazia eram restritas ao livro-didático o entrevistado buscou na memória alguma representação de leitura num silêncio significativo...

No livro didático... livro didático... as coisas se restringiam às tarefas... e eu me lembro que não tinha livro. O que me marcou mais a atenção foi a “Caminho Suave” mas eu... me lembro que tudo era muito copiado, por exemplo, a gente fazia cópia... a professora dava o exercício e a gente fazia no caderno e levava como tarefa. Não me lembro de leitura de livro didático como hoje...

Em momento diverso, outro entrevistado ao se referir a esse período escolar imediatamente assinala...

eu não me lembro... não me lembro que a escola fizesse alguma...[atividade de leitura] a não ser aquelas coisas que estavam no livro didático... enfim eram os textos do livro didático... Eu nunca lembro de a escola ter me pedido algum livro pra ler...A não ser o Catecismo que me marcou muito porque a gente ficava apavorado pois se você não soubesse... eles [os professores] davam como tarefa pra você decorar... tinha mais ou menos dez perguntas... e você tinha que decorar as respostas para, no dia seguinte... as freiras [professoras] tomavam... e se você não soubesse ficava ajoelhado no grão de milho... na hora do intervalo... E eu fiquei muito impressionado com isso... foi isso que me marcou muito...

No tocante às atividades de leitura deste período na escola, os entrevistados são unânimes em afirmar que não havia outras leituras solicitadas além dos textos didáticos, incluindo os textos religiosos que eram obrigados a decorar para, posteriormente, serem avaliados.

As referências iniciais dos sujeitos em relação à leitura na escola são reveladoras no sentido de desnudar o modelo educacional presente e valorizado, em certos casos, até os nossos dias. A leitura, nesses moldes, como já apontado, assume um caráter mecânico e deixa de fazer sentido aos alunos.

Nesse sentido, como assinala Zilberman (1991:27),

...a leitura... evidencia o conflito entre a imposição de determinada ideologia, importante para o bom andamento do mecanismo social, e sua vocação democrática, resultante dos efeitos que propiciou. Por sua vez, estas tendências não se desdobram na mesma proporção, já que o fator repressivo englobado pela leitura vincula-se à sua repetição mecânica, segundo um procedimento automatizado e impessoal, conforme exige a norma industrial...

Além disso o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários (Oliveira, 1993:81).

Assim, as lembranças de leituras dos sujeitos, nessa fase, indiciam a falta de sentido atribuído à leitura, à palavra. Em relação ao significado da palavra, e, portanto, da leitura, Vygotsky (1989:104) nos revela que *o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento...*

IMAGENS/REPRESENTAÇÕES DE LEITURA: O PRIMEIRO CICLO

Ao revisitar as imagens de leitura selecionadas pelos sujeitos sobre o primeiro período escolar notei, em todos os relatos, que apesar do distanciamento geográfico entre eles, as práticas de leitura apresentavam muita semelhança no que concerne aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos.

É possível apontar como elo entre os depoimentos que as principais características das atividades de leitura tinham como objetivo a fixação, a memorização de conteúdos e, segundo o modelo tradicional, o treinamento para a realização de leituras 'em voz alta', além, da preocupação constante com a avaliação.

Na verdade, isso significa dizer que a leitura como tal era apenas um instrumento a serviço do ensino e que, se pressupunha, o fosse também da aprendizagem, numa ótica utilitarista e não constitutiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, ler para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, implicava em decodificar sinais gráficos da escrita sem que assumissem, posso dizer, qualquer preocupação com o sentido daquilo que estava sendo lido. Tal

conceito de leitura se revela também quando relatam que tinham que ler, memorizar e responder as perguntas determinadas pelos seus professores. Em quase todos os casos lançava-se mão de leituras em voz alta, ora coletivamente ora individualmente, de trechos de textos com a finalidade do 'treinamento' da leitura, em termos de mera alocação, limitando as possibilidades da leitura na construção de sentidos.

As evidências dessas práticas que limitavam a construção de sentido pela leitura encontram-se explicitadas nos relatos dos sujeitos quando apontam que 'tinham que ler' para responderem aos questionários, às 'chamadas orais' sobre o texto lido, a reproduzirem o que lhes havia sido exposto, enfim a objetivos como os já apontados em perspectiva utilitarista.

Se pensarmos que a situação acima apresentada se insere num contexto social, cultural, então há que se entender que a cultura de um dado contexto, de um grupo social precisa ser considerada do ponto de vista de sua trajetória histórica. Desse ponto de vista podemos inferir que a postura utilitarista em relação à leitura, conforme os relatos dos sujeitos, representava um 'dado' social, cultural e epistemológico-pedagógico comum àqueles grupos sociais e, em certa medida, ainda presente na sociedade atual.

Isso quer dizer que se à época relatada pelos sujeitos a leitura tinha um 'valor' definido e com um significado/sentido limitado, de acordo com o observado, à época atual, em que pesem muitos estudos e pesquisas já realizadas quer no campo da lingüística, da história, da semiótica, da pedagogia quer da literatura nos deparamos com resquícios de práticas fragmentadas. Os termos destas práticas parecem bem apontados por Terzi (2001:15) quando diz ... *não consideram que a*

leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto...e completa afirmando que cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem...

A referida autora assinala ainda em contraponto que *...ao lê-la [a palavra], o leitor ativa determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação.*

É interessante notar ainda que, segundo a Autora, as crianças só começam a se interessar pelas palavras quando começam a fazer sentido no texto, buscando neste, *indícios de conhecimentos prévios*. Daí que a leitura como finalidade instrumental, mecânica não tem despertado, via de regra, o interesse das crianças, uma vez que estas não lhes atribuem sentido. E, se não lhes atribuem sentido, a tendência é que não aprendam, não gostem e, em muitos casos, se neguem a ler.

Retomando ainda uma vez o pensamento de Giroux (op. cit.) sobre a produção de significados e do saber escolar que é, a seu ver, determinado por relações mais amplas de poder, cabe-me refletir sobre como tais relações se dão e até que ponto são determinantes na produção de significados uma vez que, para mim, os sentidos atribuídos às leituras passam a ser possíveis a partir do momento que se leva em conta as “experiências” dos indivíduos inseridos num dado contexto histórico.

Nessa perspectiva, vale considerar o que diz Gnerre (1998:21) sobre o contexto histórico que encerra tais experiências posto que *nas sociedades*

complexas como as nossas é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político.

Assim, ao considerar as representações de leitura dos sujeitos nesta fase da escolarização, notei que a leitura/linguagem estava inserida num quadro de referências cujo elemento organizador deixava de apontar para um tratamento que fizesse sentido aos alunos, uma vez que a perspectiva de leitura/linguagem posta desconsiderava a dinamicidade da própria linguagem e do conhecimento.

Devo dizer que desconsiderava em função das práticas de leitura levadas a efeito como apontam os depoimentos dos sujeitos. Senão vejamos: as preocupações da escola e dos professores centravam-se nas atividades memorativas numa visão estática do conhecimento. Isso implica em uma postura de consideração do conhecimento como algo pronto e acabado cuja possibilidade de trabalho, se não única, pelo menos predominante, era a transmissão de tal conhecimento.

Nesse sentido, a escola e o professor são os detentores do saber e, enquanto tais, têm o poder de escolha não apenas de conteúdos, mas da forma de organização e, por conseguinte, de apresentação de saberes e conhecimentos.

Assim, o modelo educacional e de leitura que apresentam os sujeitos está intimamente relacionado à visão de mundo, às crenças e valores epistemológicos/pedagógicos da escola e dos professores deste período trazido pelos entrevistados. Dessa forma, do ponto de vista da leitura e da linguagem as práticas selecionadas pelas lembranças dos sujeitos encontram-se impregnadas de um direcionamento que implicava em uma postura imutável em relação às

leituras do mundo e da palavra, pois algumas palavras encerram em cada cultura, um conjunto de crenças e valores aceito e codificado pelas classes dominantes (Gnerre, 1998).

Dessa maneira, a estrutura familiar considerada marcante por um dos sujeitos (pai, mãe, empregada negra...) é reveladora desse conjunto de valores aceitos, e jamais colocado sob suspeita pela sociedade, já que a escola ao utilizar tais conceitos, no período inicial da escolarização, espelhava/espelha as crenças e os valores da classe hegemônica/dominante.

Os depoimentos dos sujeitos carecem de momentos de reflexão, questionamentos sobre tais valores que pudessem propiciar-lhes rupturas, mudanças de olhar acerca dos modelos legitimados pela sociedade, bem como de atenção sobre o que encerram as palavras, o mundo, uma vez que numa perspectiva lingüística, o grande problema é por um lado a compreensão de mensagens e conteúdos e, por outro, a produção de mensagens (Gnerre, 1998).

Ante tal possibilidade, os depoimentos dos sujeitos me levam a crer que a educação, nesses moldes, é parte de um processo que visa *a produzir cidadãos mais “eficientes”* (grifo do autor), *isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade* (Gnerre, 1998:30).

Nessa perspectiva, os sistemas de padronização aparecem nas relações de leitura apontadas pelos sujeitos como interagindo no sistema escolar cuja finalidade se distanciava da leitura como atividade constituidora, mas se centrava, decididamente, na reprodução de saberes prontos, espelhando o modelo social e político da classe dominante.

Ainda do ponto de vista das relações de leitura a intersubjetividade, conforme os relatos dos entrevistados, apresentava-se em termos constitutivos uma vez que aos professores cabia a escolha das leituras bem como a perspectiva sob a qual tais leituras se realizariam, negando quaisquer possibilidades de organizações outras que não fosse a sua. Em decorrência, tal postura impedia que os professores dos entrevistados descobrissem quais eram seus conhecimentos sobre a leitura e o que a ela estava subjacente, uma vez que as possibilidades de 'leituras'/escolhas partilhadas não pareciam lhes interessar, dado que podemos pressupor que, para a escola, as crianças 'nada' sabiam, daí a necessidade das abordagens pré-determinadas cuja mediação se dava pela linguagem verbal escrita.

Importa ressaltar, entretanto, que os professores dos entrevistados também eram vítimas do mesmo modelo anteriormente descrito. Em termos mais específicos, eles eram tão vítimas quanto os entrevistados o foram.

Outra forte presença nos depoimentos desse período diz respeito à imposição das leituras para avaliação. A questão é que tal imposição já trazia implícita a punição, caso os sujeitos não atingissem os patamares estabelecidos pelos docentes. Vale lembrar o depoimento de um dos sujeitos para o qual a leitura obrigatória do Catecismo era motivo de pavor, pois, caso não conseguisse responder as perguntas impostas pela professora, estaria sujeito a uma punição severa tal como ficar ajoelhado em grãos de milho durante o intervalo entre as aulas.

Esse grau de severidade não era isolado. Outras escolas e professores aplicavam punição, se não física, como no caso acima, psicológica e moral,

desqualificando e humilhando os alunos como, por exemplo, obrigando-os a ficarem 'pensando' isolados do grupo e voltados para a parede da sala de aula.

Tais atitudes revelam a ausência da afetividade, aqui entendida como Terzi a apresenta. Esclarece a Autora (2001:22) que

...afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto oferecerá um "feedback" contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática.

Uma vez que, a aprendizagem ocorre na interação, como delineado acima, os sujeitos desta pesquisa apontam para situações de leitura – no período – desestimuladoras. Isto porque interação pressupõe partilha, discussão, troca e afetividade, dado que dificilmente ocorre interação onde não há afetividade, conforme a perspectiva de Terzi (op. cit.).

Ora, se no primeiro ciclo do Ensino Fundamental os sujeitos desta pesquisa nos apresentam tal quadro das relações de leitura, como se configuram, então, as fases posteriores? É o que veremos na seqüência...

E A ESCOLA CONTINUA...

Na seqüência do processo de escolarização, na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as lembranças são fortemente marcadas por solicitações esparsas de leituras, agora assumindo a forma de livros, em geral, da Literatura Brasileira, cujo objetivo prioritário era a avaliação. Assim se expressam os sujeitos:

Eu li o José de Alencar inteiro. Li Machado de Assis, quase todos os contos... Li o Aluísio Azevedo... li muito. O objetivo era a avaliação... Você tinha que fazer aquela ficha de leitura... Li muito por exigência da escola...

*Já eu, me lembro do livro “O Cortiço” [Aluísio Azevedo] que foi recomendado pela escola. Me lembro que chegava num ponto do livro, já queria partir para o meio e o final. Tinha que fazer prova de interpretação. Li também um livro do Machado de Assis, “A mão e a luva”. **Foi muito sacrifício eu ter terminado aquele livro...** Eu só lia os textos escolares **porque tinha que fazer prova...** Eu tinha era vontade de ler fotonovelas... A minha irmã pegou um livro pornográfico e ela lia dentro do guarda-roupa... Um dia eu achei o livro... a minha vontade era ler o que elas liam... na verdade eu lia escondido [as fotonovelas] mas eu dizia que não queria ler...*

Eu, então, fiz o supletivo e todas as leituras eram feitas em cima das disciplinas específicas pra fazer as provas. Nunca, eu me lembro, que algum professor tenha passado pra eu ler “uma literatura”... Essas literaturas que a gente trabalha hoje na escola, eu não lembro que ele tenha passado pra mim...

Olha, não me lembro... de leituras de 5ª a 8ª séries [solicitadas pela escola]... Nem um livro... tanto que eu tenho pouca leitura de autores brasileiros, muito pouca leitura... Nessa época ir para a escola era horrível, enfadonho... Lá pela 7ª série eu e minha amiga líamos por conta própria... mas era tudo literatura internacional... a gente ia pelos títulos que tivessem romance, sexo, namoro... mas por conta própria...

Veja só, quando terminei a 4ª série eu falei pro meu pai que não queria estudar mais. Ele, então disse: “Bom, você não vai mais estudar, então vou arrumar um emprego de doméstica lá na casa dos S.” que eram uns italianos miseráveis [sovinas]... Daí eu fui forçada... pra não ser empregada doméstica preferi estudar... Mas continuava não me entrosando com a escola... embora nessa época eu já lesse alguns clássicos... Como eu tinha uma história de leitura por conta própria... eu gostava de palavras...

Os depoimentos dos entrevistados revelam que o mesmo modelo epistemológico e pedagógico dominante nas séries iniciais, se mantém presente no II ciclo do Ensino Fundamental.

As leituras dos textos propostos possuíam uma natureza mecânica, pouco significativa, já que os poucos livros sugeridos objetivavam, via de regra, a avaliação e esta de forma descontextualizada, evidenciando, mais uma vez, seu caráter estático e reprodutivista.

Como bem apontam os entrevistados, nesse período, as solicitações de leitura foram tão dispersas que as leituras realizadas pelos sujeitos tinham um caráter de busca individual, com participação quase inexistente da escola, conforme aponta um sujeito-formador: *eu e minha amiga líamos por conta própria e... a gente ia pelos títulos...*

Essa busca solitária, que evidencia uma ausência significativa da instituição no trato com a leitura, aponta para uma escola estruturada numa perspectiva tradicional, reprodutivista de um modelo social hegemônico que entendia a educação e a leitura segundo um olhar “sacralizado”. Em termos mais específicos, a leitura/educação estava alicerçada em bases imutáveis - entendidas como sólidas - e não parecia fazer parte de um processo, como se a escola não se

fizesse de indivíduos/representantes e, estes, não fizessem parte de uma sociedade.

Em um debate com Pierre Bourdieu sobre a leitura como prática cultural (2001:240) Chartier afirma que *entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes... o que coloca o problema do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos.*

O que nos interessa em perspectiva é apontar que não apenas a aprendizagem da leitura, mas sua realização se vincula muito mais sobre sua curiosidade extra-escolar - quer seja antes da alfabetização quer seja em momentos nos quais os sujeitos estão ausentes da escola - do que durante a aprendizagem escolar institucionalizada.

Esse efeito em relação à leitura levada/provocada/assumida na escola, talvez por aquilo que esta instituição representa em nossa sociedade, apresenta um paradoxo interessante, pois a vontade, a curiosidade que os sujeitos afirmam ter sobre formas de leitura é, de certa maneira, coibida/anulada/destruída e, de algum modo, se sentem espoliados, entediados quando a escola busca lhes impor leituras outras que não as por eles esperadas. Assim, concordo com Bourdieu (2001:241) quando, ao falar das leituras na e da escola, afirma que *um dos efeitos do contato médio com a leitura/literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas despojadas, isto é, entre duas culturas, uma*

cultura originária abolida e outra erudita que se freqüentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter nada para dizer.

Uma das questões que se coloca, porém, diz respeito à legitimidade da leitura trazida pela escola no II Ciclo do Ensino Fundamental. Há, penso, no interior da escola certa espécie de disputa por aquilo que se entende como “boa” leitura. A boa leitura, em geral, tende a ser aquela aceita e difundida pelos meios intelectuais e editoriais quer como “sagradas” – no sentido de indiscutíveis – quer como resultantes de verdadeiros fenômenos editoriais de divulgação e venda, portanto. Tais leituras, via de regra, são oferecidas aos alunos como boas porque legitimadas ora pelos autores consagrados, nem sempre contemporâneos, ora pelas indicações da imprensa de maneira geral.

Em muitos casos, como na utilização de autores consagrados, as indicações não são precedidas por demonstrações de objetivos claros, principalmente contextualizados. Ao contrário. É bastante comum, como assinalam os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, a aversão que os alunos sentem e/ou adquirem a tais leituras, especialmente em função das inúmeras possibilidades de leitura a que os jovens se vêem expostos.

Ao falar nas inúmeras possibilidades de leitura é impossível ignorar as propostas feitas pela escola nesse período de estudos dos sujeitos. Senão vejamos: se a escola, como afirmam os sujeitos, possibilitava algumas leituras cujos objetivos de antemão estavam delimitados, isto é, a exigência da avaliação, a forma de proposição de tais leituras, já trazia subjacente um olhar petrificado sem sinalizar para quaisquer possibilidades de outras ações pedagógicas

significativas. E, como exemplifica um dos sujeitos: *foi muito sacrifício eu ter terminado [de ler] aquele livro... Tinha que fazer prova de interpretação...*

O *sacrifício* de que fala o sujeito referido pode ser entendido como um forte indício do que sentia a maioria dos entrevistados sobre o modelo de leitura que essa fase do Ensino Fundamental assumia. Como já foi informado, ao propor a leitura, a escola já trazia – na forma de proposição e na seleção dos livros/textos – a opção epistemológica e que, pelos depoimentos dos entrevistados, estavam dissociados das expectativas dos alunos de maneira geral, conforme é possível perceber pelo seguinte depoimento: *eu só lia os textos escolares porque tinha que fazer prova... eu tinha era vontade de ler fotonovelas...*

Outro sujeito informa: *eu continuava não me entrosando com a escola... mas eu tinha uma história de leitura por conta própria... eu gostava de palavras...*

Na verdade, tais depoimentos expressam, como posso inferir, o que a escola despertava nos sujeitos em termos de leitura, uma vez que tal atividade ora era considerada um *sacrifício* ora não era entendida como uma possibilidade de *entrosamento* por apresentar-se, nesse momento, destituída de significados.

As motivações que os sujeitos sentiam para um movimento de ida às leituras, não eram consideradas pela escola, até porque se o modelo de leitura e o que a ela subjaz já estava pronto não lhes cabia questionar, pois de acordo com o depoimento dos sujeitos o objetivo era a avaliação... E reiteram: *aquelas fichas de leitura... e eu li muito por [essa] exigência da escola...*

Nesse sentido, penso como Larrosa (2000) que tanto o princípio de seleção dos textos quanto às regras de leitura estão sustentadas por formas de poder e, nessa perspectiva, as leituras, os discursos pedagógicos que permeiam a escola

...dão a ler, estabelecem o modo de leitura, tutelam-no e avaliam-no ou selecionam o texto, determinam a relação legítima com o texto, controlam essa relação e ordenam hierarquicamente o valor relativo de cada uma das realizações concretas de leitura, distinguindo entre “melhores” e “piores” leituras (grifos do autor).

E essas relações de poder de que nos fala o Autor estavam presentes nas proposições (ou seriam imposições?) de leitura as quais eram submetidos os sujeitos desta pesquisa. Assim, por tal situação limitar uma relação dialógica não apenas com as propostas de leitura da escola, mas com os textos lidos, os depoimentos dos entrevistados são marcados por lembranças desagradáveis, enfadonhas de leitura, nas quais o que prevalecia era uma visão monossêmica e da palavra *autorizada* da escola.

Essa visão não propiciava o jogo polissêmico, as interferências, as leituras dos espaços, das lacunas, do não-dito, já que o sentido estava pronto, a voz era monocórdia e as novas/outras possibilidades de apreensão e discussão do “já dito” estavam, em certa medida, descartadas.

A postura assumida pela escola enquanto modelo de leitura aponta para uma visão sagrada do texto e, por isso, imutável. Mas os relatos dos entrevistados nos autorizam afirmar que tal postura não atendia às suas expectativas, tampouco às suas necessidades, pois declaram francamente não estarem de acordo com ela, uma vez que aquelas leituras sequer lhes causavam estranhamento, dado que não havia a oportunidade de, na perspectiva bakhtiniana, se tornarem livres, humanizando os textos sagrados convertendo-os em um deles ao abolirem a

distância, ao colocarem os textos à mesma altura para que pudessem com eles dialogar.

É importante ressaltar, porém, que *trazer o texto à altura dos leitores* não significa banalizá-lo, mutilá-lo ou algo semelhante, mas propiciar aos leitores o diálogo com os *outros* textos presentes no livro, num trabalho de busca, de ir e vir, de dar vida ao texto/autor lido na medida em que posso fazer minhas as palavras alheias ampliando, alterando, resignificando num diálogo espacial e temporal.

As histórias dos sujeitos desta pesquisa, nesse sentido, nos dizem de outros olhares, de outras relações no trato com a leitura, permeadas por perspectivas monológicas e, para eles, desprovidas de sentido.

Ao afirmarem os sujeitos que as leituras tinham como objetivo as avaliações dos conteúdos, apontam também que o modelo assumido pela escola, de certa maneira, trazia embutido um modelo de avaliação social.

Já afirmei no início desta tese que, parece, temos um medo histórico da avaliação. E, em muitas, inúmeras vezes esse medo desperta em nós diversas reações. Entre as reações que temos observado está a aceitação/perpetuação de conceitos, atitudes e paradigmas sociais cristalizados. Isso quer dizer, do meu ponto de vista, que o modelo avaliativo/avaliador que a escola dos sujeitos admitia, refletia o modelo pelo qual a sociedade avaliava seus membros. Tal avaliação social, entendo, estava alicerçada em pares dicotômicos como certo/errado, bom/mau, claro/escuro, sagrado/profano, entre outros, desconsiderando os múltiplos movimentos de significação e resignificação da palavra, do texto.

Parece-me relevante trazer aqui o pensamento de Norbert Elias sobre o indivíduo e o social no processo civilizador. Afirmo o autor que *a idéia de indivíduos decidindo, agindo e “existindo” (grifo do autor) com absoluta independência um do outro é um produto artificial do homem, característico de um dado estágio do desenvolvimento de sua autopercepção* (1994:250). Assim, a interdependência e a relação indivíduo-sociedade, desse ponto de vista, parece mais adequada para esclarecer o que afirmei anteriormente sobre o medo histórico da avaliação.

A imagem trazida pelo Autor referido para explicar a relação indivíduo-sociedade como configurações é a metáfora da dança de salão. Informa o Autor que as imagens de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança pode nos dar uma idéia de Estados, cidades, famílias e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações, já que sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes não há dança, embora as mesmas configurações possam ser dançadas por diferentes pessoas.

Nesse sentido, as propostas de avaliação trazidas pela escola apresentam essa interdependência social. Em outros termos, não são isoladas, não estão apartadas dessa configuração social da qual nos fala o Autor. Daí a percepção dos sujeitos e suas reações ora de aborrecimento ora de rejeição, conforme afirma um dos sujeitos: *eu detestava a aula de Português... aquela coisa horrorosa... Detestava...*

Por outro lado, a posição assumida pela escola no tocante à avaliação revela também a visão acerca do conhecimento como algo pronto, já dado,

acabado. Nessa perspectiva, o reconhecimento de que o conhecimento é inacabado porque o homem também o é, exigiria da escola a consciência de tal inacabamento. A esse respeito Freire (1997: 59) faz a seguinte observação:

...gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Portanto, a consciência do inacabamento, da inconclusão do homem e, por conseguinte do conhecimento, poderia trazer luz ao processo de construção de tal conhecimento e, conseqüentemente, ao processo avaliativo o que poderia amenizar e/ou evitar o medo da exclusão pela avaliação.

O ENCANTAMENTO PARTILHADO

Outra questão que considero interessante trazer à tona é o fato de, neste período, os sujeitos assumirem as leituras como indicações/influências do 'outro', descartada a orientação da escola enquanto instituição.

Afirmam os entrevistados que nessa fase do Ensino Fundamental as opções de leitura eram geralmente influenciadas por amigos, irmãos, primos...

A minha irmã do meio gostava muito de ler e ela era sócia do gabinete de leitura... então ela ia ao gabinete e trazia os livros e eu aproveitava e lia também os livros que ela trazia...

E eu tinha uma vizinha que era minha amiga e quando chegavam as férias nós tínhamos o costume - aprendi isso com ela - de a gente ir no cinema assistir à sessão da tarde e depois a gente ia na Biblioteca Municipal pegar livros...

No meu caso... minhas irmãs liam... e minha vontade era de ler o que elas estavam lendo... porque na verdade eu lia escondido, mas eu dizia que não queria ler... Saiu uma vez, uma outra revista que era "Tristão e Isolda"... Na verdade eu acabei lendo... Como a memória trai... Tinha "Isolda e a mão branca" ...me lembro da história...

Eu, então, me lembro que a minha irmã mais velha era mais culta e ela me ajudava a procurar, selecionar e dizia em que livros estavam pra gente procurar... Então também me abriu uma porta pra literatura francesa e inglesa. Aqueles poetas... eu cheguei a ler "Hamlet" [Shakespeare] depois...

E eu fiz o Supletivo. Eu me lembro... eu e minha prima fazíamos coleção de contos... Ela comprava, depois passava pra mim e eu pra ela... Eu contava pra ela a história que tinha lido e ela contava pra mim o que tinha lido...

É possível notar que a participação do "outro" na constituição do sujeito-leitor foi fundamental para as experiências de leitura. Isto vale dizer que se a escola, de modo geral, não conseguia despertar nos entrevistados o interesse

pelas leituras propostas, as “outras” pessoas deles mais próximas conseguiam, numa atitude partilhada, provocar a curiosidade pelas mais diversas leituras e a partir, também, de diversas motivações.

A escola, via de regra, tem tratado a questão da leitura desde uma perspectiva instrumental-utilitarista ignorando que a vida humana possui uma forma de narração. Em outros termos, ignora que nós, seres humanos, vivemos vidas relatadas, posto que nossa vida, se é que nossa vida tem uma forma, essa forma é a de uma história que se desdobra (Larrosa, 1996:27).

Assim, a participação ou influência do “outro” na opção pela leitura dos sujeitos é reveladora de uma situação peculiar que implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e é análoga, portanto, à construção de um caráter em uma novela (Larrosa, 1996:28). Daí o interesse demonstrado pelos sujeitos bem como a curiosidade na busca de formas de leituras que lhes dissessem algo mais.

Entendo tal atitude como uma atitude de escuta. Escuta esta que nos possibilita a humanização/hominização, pois há uma convergência entre nossas histórias pessoais e as histórias que ouvimos e lemos. Histórias que nos formam, nos constituem, pois como afirma Larrosa, já referido, só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrações que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem é e de o que lhe passa, só se fizera tangível em sua história (1996:28) [trad.minha].

Pode-se dizer, dessa forma, que há uma relação direta entre a narrativa e a compreensão e a autocompreensão. Pois a autocompreensão se produz exatamente neste caldeirão de histórias que é a cultura e em relação ao qual construímos o sentido daquilo que nos ocorre, bem como o sentido de quem somos.

A relação entre a narrativa, compreensão e a autocompreensão se torna evidente se observarmos como Bosi (2001:85) que o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam. Nesse sentido, a narração investe sobre o objeto (acontecido) e o transforma, dado que a narração, ainda de acordo com Bosi (2001:85), não visa a transmitir o “em si” do acontecido. E continua a Autora afirmando que uma das tendências mais comuns na narração é que os narradores começam com a exposição das circunstâncias em que assistiram ou participaram dos episódios, como aquele caso em que o sujeito relata que naquela época trabalhava no hospital.

...e eu trabalhava de sábado e domingo... e nem dava tempo pra pensar...

Naquele ano eu fiquei sem fazer nada... Nesse ano eu li... fui fazer cursinho...

Em verdade, o que me move com tais observações é trazer à tona a importância que as outras pessoas têm nas relações de leitura dos sujeitos, dado que suas histórias de leitura estão impregnadas de alteridade. Alteridade esta presente nos depoimentos e naquilo que representam aos sujeitos desta pesquisa...

...eu me lembro que a minha irmã mais velha... ela me ajudava a procurar, selecionar os livros...

No meu caso, eu e uma prima minha fazíamos coleção de contos...

Eu, então, me lembro que naquela época as minhas irmãs liam fotonovelas, choravam até com as histórias...

Ficam, assim, evidentes que as pessoas com as quais os sujeitos partilhavam suas leituras, bem como suas reações e aquilo que as envolvia, estão não apenas gravadas na memória dos entrevistados como também foram, de certa maneira, determinantes na relação dos sujeitos com a leitura.

Tal relação, nem sempre marcada positivamente, influenciou as atitudes de leitura posteriores dos depoentes. Basta lembrarmos da professora que exigia a leitura do Catecismo e, como punição, para aqueles que não a tivessem feito, colocava-os ajoelhados em grãos de milho...

Porém, em que pesem as experiências nem sempre positivas, as relações com as outras pessoas no processo de leitura ficou marcada na memória dos sujeitos e, em certa medida, os impulsionaram a buscarem outras leituras. O que cabe ressaltar, entretanto, é o encantamento que tal partilha deixou nos entrevistados, como nos relatos seguintes:

Minha prima e eu líamos os contos e, inclusive eu conhecia muito mais sobre a Europa – os Alpes da Suíça, as colinas de Viena – do que sobre o Brasil...

Eu, na verdade, lia escondido, mas eu dizia que não queria ler...
[risos].

Veja o que fazíamos: a gente (eu e minha amiga) lia alto *[na biblioteca]*... Eu lia uma parte do livro e ela escutava, depois eu cansava e ela lia outra parte e eu escutava. Então a gente lia o livro juntas. Tanto assim que havia um pacto: se o livro ficasse comigo eu não podia ler uma página a mais, tínhamos que ler juntas. Mas era uma delícia ler junto...

O ENSINO MÉDIO: “chique era ser aluno politizado...”

Ressalto a importância de, a partir das reminiscências dos sujeitos, compreender o papel que essa fase da escolarização representa.

A literatura, especialmente a brasileira, tem sido ensinada nas escolas como parte dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e apresenta um claro objetivo: preparar os alunos para o exame vestibular. Mesmo nos cursos profissionalizantes há uma expectativa em relação ao ensino da literatura e às leituras dos livros indicados nos exames vestibulares. Tal exigência tem causado nos alunos certo estranhamento e um sentimento de desamparo, de solidão no que se refere às leituras.

Eu lembro o seguinte... o que eu lia eram os textos escolares porque eu tinha que fazer prova...

E eu me lembro bem que, quando entrei no 2º Grau *[Ensino Médio]*, aí eu comecei a ler mais... Por exemplo, quando o professor ensinava Filosofia, eu lembro que ele falava alguma coisa na sala de aula sobre Hegel e dizia: eu só tenho isso aqui, mas se vocês quiserem ler o livro tal... E aí eu lembro que eu comprava e lia.. Então, na área de Filosofia e Psicologia **eu busquei *[as leituras]* sozinha.**

Quanto a mim, nessa época tinha na minha classe um menino que passou em 1º lugar no vestibulinho e fiquei muito amiga dele e ele

lia muito e comentava os livros comigo... E, na mesma época, eu fiz amizade com umas meninas da faculdade e aí está todo o auge do movimento estudantil e **o chique era ser aluno politizado**, aquela coisa de ler jornal, ler livros... O meu amigo disse: “você tem que ler ‘Cem anos de solidão’ do Garcia Marques”. Aí eu li. No último ano do Colégio Técnico (Contabilidade) tivemos uma professora de literatura que falava pra gente que tinha que se preparar para o vestibular... E ela começou a dar a configuração, quais eram os movimentos literários, a época histórica...

O ensino da literatura, via de regra, tem assumido uma ótica evolucionista, historiográfica e tende a privilegiar obras e autores já consagrados pela crítica, ignorando, em certo sentido, obras e estilos contemporâneos, mais próximos, portanto, dos estudantes.

Além do mais, as leituras quando propostas, são assumidas como pretexto para avaliações as mais diversas – como exemplificam os depoimentos dos entrevistados – descaracterizando aqueles momentos da gratuidade da leitura de que nos fala Pennac.

Neste aspecto, concordamos como Aragão (2000:148)

que a prática de ensino mais freqüente por parte de professores e de professoras tem sido dirigida, quase exclusivamente, para a retenção, por parte dos alunos e das alunas, de enormes quantidades de informações passivas, com o objetivo de que essas sejam memorizadas, lembradas e devolvidas ‘com as mesmas palavras com que foram apresentadas’, na hora dos exames, através de provas, de testes, de exercícios mecânicos, repetitivos (sem compreensão), posto que o que se propõe raramente implica a configuração de uma questão ou de um objeto cognitivo de reflexão que leve alunos e alunas a pensar. *(os grifos são da Autora)*

Assim, as expectativas dos estudantes em relação à leitura neste período deixam de ser compreendidas pela escola uma vez que, aqui também, ocorre o processo da voz autoritária do professor no sentido de selecionar, indicar e,

posteriormente, impor leituras – especialmente de livros – com fins utilitaristas, como por exemplo, as avaliações, com destaque aos exames vestibulares.

Os resultados do descompasso entre as expectativas dos alunos e as exigências da escola podem ser percebidos quando vemos que atendendo a novos segmentos sociais, o ensino da literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de expressão (Zilberman, 1991).

Isto quer dizer que a ruptura operada entre o acesso ao patrimônio literário e o público infanto-juvenil de que nos fala a Autora, por ocasião do Ensino Fundamental, tende a permanecer no período relativo ao Ensino Médio uma vez que, o que se buscava, era a compreensão dos textos lidos – em geral livros. E a leitura encontrava-se estreitamente ligada às questões relativas à compreensão visando às diversas avaliações como afirmamos anteriormente.

A observação que considero relevante é que, como bem o afirma Aragão (1993:3)

a palavra-idéia compreensão, usada para expressar objetivos educacionais, não é passível de uso adequado como referência a produtos de aprendizagem, já que expressa e se refere a uma qualidade – não mensurável – que se manifesta em qualquer processo de aprendizagem que possa ser válido em termos educativos. O que constitui compreensão não se pode uniformizar, nem se pode definir cabalmente de forma operacional, em termos tais que possam ser mensurados.

Dessa forma, a leitura levada a efeito no Ensino Médio não se distinguia qualitativamente das fases anteriores. Tal fato, como já mencionei, causava

estranhamento nos entrevistados e até certa repulsa às leituras obrigatórias como afirmou um dos sujeitos: foi um sacrifício eu ter terminado de ler aquele livro.

Por outro lado, há a pressão visando a aprovação nos exames vestibulares e não o cuidado com a aprendizagem efetivamente ou com a experiência da leitura. Tal situação traz à tona outra questão preocupante: os cursinhos. Preocupante dado o que se busca nos cursinhos, que é a aprovação nos exames e pouco, especificamente, a aprendizagem significativa. Tanto que as obras literárias exigidas nos exames vestibulares recebem um tratamento específico nos cursinhos e às leituras dos autores são indicados resumos das respectivas obras. Prática essa comum em todo o País.

Tais leituras, realizadas sob pressão são repudiadas pelos estudantes. Porém, sua validade em termos qualitativos raramente é questionada. Ao contrário: os estudantes preferem ler os resumos a lerem as obras completas. Atitude esta até compreensível dado que o fim único de tais leituras é, como já disse, a avaliação do vestibular. Desta maneira, colocamos sob suspeita tais procedimentos de leitura em virtude de inviabilizar um diálogo com os textos que possibilite não apenas a construção de um conhecimento, como também a 'gratuidade da leitura'.

Inversamente, a proliferação de publicações alternativas, quer sejam impressas quer sejam via meios eletrônicos, dirigidas ao público jovem, têm chamado mais atenção e despertado interesse pelas leituras do que aquelas propostas pela escola. Em alguns casos tem obrigado a escola e/ou professores a reverem o conceito de literatura e de leitura sendo induzidos, muitas vezes, a

incorporar ao ensino, novas modalidades de texto, uma vez que o público estudantil tem acesso a formas diversas de expressão cultural.

AS PUBLICAÇÕES ALTERNATIVAS: BREVE INCURSÃO

Ao falar de publicações alternativas estou pensando nas várias possibilidades, mas especialmente naquelas veiculadas pela multimídia.

É certo que, atualmente, em nosso País há regiões completamente desprovidas de acesso aos bens eletroeletrônicos. É certo também que há ainda enormes contingentes de analfabetos reais e funcionais, sem falar dos espaços periféricos aos grandes centros urbanos nos quais a população, em muitos casos, sequer possui condições mínimas de sobrevivência.

O que pretendo, contudo, pôr em pauta são as relações de leitura que os jovens que freqüentam as instituições escolares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio – especialmente este último – têm mantido a partir da proliferação das novas tecnologias.

Como afirmei anteriormente as leituras propostas no Ensino Médio têm sido apresentadas sob uma ótica que, longe de despertar o interesse por elas, tem sido objeto de rejeição dos estudantes. Tal situação poderia ser discutida sob alguns ângulos dos quais destaco duas possibilidades. A primeira, em função de minha experiência nesta modalidade de ensino, penso que está atrelada a uma

visão, de certo modo, estática dos profissionais da educação no que se refere aos portadores de textos. Estes tendem a considerar como válidos apenas os portadores tidos como merecedores de crédito em função de uma avaliação anterior, quer seja pela própria escola quer seja pela crítica incluindo até mesmo as indicações embasadas no volume de vendas. E a segunda, a partir do fascínio que as novas (?) tecnologias – como o computador – têm exercido sobre os jovens e que os leva a preferirem *navegar* em ambiente multimídia a *mergulhar* na leitura da palavra impressa, buscando criar possibilidades outras de leituras mais ‘atraentes’ e, segundo penso, mais dinâmicas.

A questão, porém, está em como a escola tem lidado com isso. As possibilidades que tenho observado parecem ser excludentes, isto é, ou a escola rechaça a virtualidade ou a assume acriticamente colocando-a em cena num primeiro plano.

A leitura da tela tem nos apontado certa vantagem sobre as demais possibilidades de leitura para os alunos uma vez que os apelos da mídia têm sido assaz convincentes. Nessa perspectiva, Queiroz (2001:185) enfatiza que

O sentido, na linguagem multimídia, é construído pela interação do leitor com o hipertexto, o que o desloca de uma posição estática de fruidor para a dinâmica da co-autoria. Em lugar da linearidade da escrita alfabética (traços, rastros do autor a serem seguidos), tem-se a pluralidade de caminhos abertos à navegação pela virtualidade.

Tal possibilidade de interação tem mantido mais a atenção dos alunos e alunas que a materialidade, propriamente dita, dos textos, como os livros. Em *Do códex à tela: as trajetórias do escrito* (1994:95-111), Chartier afirma que *a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar*

específico; às relações de continuidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis.

É bem verdade que, a história da leitura passou por, ao menos, três grandes momentos, conforme nos apontam Chartier (1994); Marquilhas (1999) entre outros: (1) a passagem da leitura em voz alta – que buscava a compreensão dos textos em função de sua organização gráfica - para a leitura silenciosa (silêncio este, recente) e visual; (2) a mudança das funções de oração e meditação para a decifração intelectual; e (3) a passagem do livro ao texto eletrônico, esta última considerada de maior relevância em função das alterações de estrutura e das formas de suporte da comunicação.

Assim, entendo que o fato de os alunos do Ensino Médio se sentirem mais à vontade com os textos eletrônicos do que com os livros, não os invalidam ou aniquilam, pois a estes estudantes a virtualização parece desvelar a essência do texto como se realmente isto fosse 'o novo'.

A complexidade do tema não se encerra, obviamente, nestas observações.

Retomo, entretanto, a questão das leituras propostas no Ensino Médio que, como vimos pelos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, tinham como fim único a avaliação.

A preocupação da escola expressa neste período em relação às leituras que objetivavam os exames vestibulares, em certa medida, tende a legitimar as ações e posturas de uma política educacional bem como da sociedade que representa.

A escola e seus professores não questionavam para quê ensinavam/propunham as leituras, pois já tinham a resposta: para aprovação nas avaliações.

Isto nos remete à função que a escola deve desempenhar na formação/educação de seus alunos. Se as propostas de leitura assumem um único viés que é o da aprovação/reprovação, que tipo de formação busca esta instituição? O único objetivo da leitura é instrumental?

Parece-me possível responder afirmativamente a estas indagações a partir das lembranças selecionadas pelos sujeitos. Vale questionar, entretanto, o papel desta escola na formação dos seus alunos, pois acredito que à escola cabe outro papel, em especial no que se refere à leitura, uma vez que desde este ponto de vista a leitura é constituidora dos sujeitos e não instrumento de legitimação de políticas educacionais que favorecem dicotomias como teoria *versus* prática e discurso *versus* ação.

A discussão, porém, nos remete à formação dos docentes e ao papel que a Universidade deve desempenhar nesta formação, especialmente inicial, destes profissionais. É, portanto, do que trataremos no próximo capítulo.

III – A FORMAÇÃO INICIAL E A UNIVERSIDADE

Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas sempre estão mudando...

Guimarães Rosa

Este capítulo busca abordar as lembranças de leitura no período em que os sujeitos cursaram a universidade^{*}. Neste período as leituras assumem a forma de alguns artigos e textos de apostilas. No caso de um entrevistado (fez Letras Clássicas), livros para análise e alguns trechos da *Ilíada*, da *Odisséia* e alguns poemas... como Safo, por exemplo. Outro se interessava pelas leituras sobre questões de psicologia uma vez que cursava Filosofia como aluno ouvinte e costumava freqüentar amiúde a biblioteca da faculdade. Nenhum dos entrevistados se lembra, porém, de, na Graduação, a leitura ter ocupado um papel de destaque, tanto no que se refere ao incentivo/estímulo dos professores a outras/novas leituras quanto às solicitações dos diversos cursos.

As lembranças de leitura que os sujeitos trazem da época em que cursaram a universidade não diferem substancialmente das trazidas do período anterior de escolarização. São, em sua maioria, marcadas pelas leituras de trechos de livros,

^{*} Neste e nos próximos capítulos, *universidade e ensino superior* serão utilizados como sinônimos.

apostilas, alguns artigos trazidos pelos professores e tratados, invariavelmente, de forma fragmentada.

Ao se referirem ao período em questão deixam escapar certa frustração, especialmente em relação à leitura, que se manifestam em suas vozes. Tal frustração, a nosso ver, pode ser entendida como a não concretização das expectativas que os sujeitos apresentavam em relação ao ensino superior.

Vale ressaltar, porém, que a Universidade tem compromisso com o saber, posto que um dos seus compromissos básicos é com o ensino,

...pois a difusão do saber dá-se no âmbito da sala de aula, ainda quando esta, formalmente, confunde-se com o laboratório, a sala de projeção, o anfiteatro, a biblioteca. (...) é nela que ocorre a veiculação do conhecimento, despindo-o da sacralidade conferida por aqueles que o transformam num exercício do poder. A sala de aula é o espaço para o trânsito de idéias e concretização de uma aspiração da democracia: a de que todos tenham oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e de pesquisar novas tecnologias enquanto condição do progresso social e da emancipação política (Zilberman, 1991:139).

A veiculação do conhecimento, de que fala a Autora, aparece nas falas dos entrevistados como não tendo ocorrido de forma minimamente satisfatória, quando claramente assumem que o ensino superior não lhes correspondeu aos anseios iniciais.

A minha Graduação foi uma calamidade em termos de leitura. O professor trazia três ou quatro páginas de um texto e nos dividia em grupos e dizia: “para o grupo um, do parágrafo tal ao parágrafo tal”; “para o grupo dois, do parágrafo tal ao tal...” Era tudo muito fragmentado... Nós não entendíamos nada do que estava no texto.. a coisa ficava muito solta, muito perdida... Eu entendia os parágrafos que eu tinha lido, mas não conseguia conectar com aquilo que os colegas tinham lido...

Outro professor trazia um questionário. Primeiro fazia uma exposição de mais ou menos uma hora e meia. Depois nos dava

um questionário com questões objetivas e tínhamos que responder conforme o que ele tinha falado na aula. Tínhamos que dizer qual era a alternativa certa que ele tinha falado.

O professor de Sociologia nunca deu, nunca sugeriu um livro sequer para nós lermos...

Já, no meu caso, eu acho que a faculdade foi meio “fajuta” pra mim... Eu não me lembro de ter esse... entusiasmo por parte de professor... Em nenhum momento...

Comigo, ocorria o seguinte: nesse período eu pensava: “como eu gostaria de saber ler”, “como eu gostaria de gostar de ler”...

Eu não sei se eu não gostava [de ler] ou tinha preguiça ou era uma coisa sem motivação ou porque eu não tinha dinheiro pra comprar os livros. Na biblioteca eu ia só quando precisava, quando na faculdade exigiam, então nunca fui lá [à biblioteca] pra catar um livro e ler e emprestar, por vontade própria...

As falas dos entrevistados são reveladoras de um modelo epistemológico/pedagógico assumido pela universidade. Modelo esse calcado na transmissão-recepção, e que privilegia a superespecialização, fragmentando, portanto, o conhecimento. Nessa perspectiva, a “posse da verdade”, característica deste modelo e das ações inspiradas ou fundadas no positivismo, parece tornar a leitura desnecessária ou supérflua, pois, quando ‘se sabe o fim da história, o final do livro, se o mocinho morre, se os protagonistas ficam juntos, a leitura perde a graça, se perde o interesse....’

Este modelo de educação pode ser caracterizado como aquilo que Santos (1987:18) identificou como *paradigma dominante*, paradigma este orientado pela racionalidade científica *onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais* em contraposição àquilo que chamou de

paradigma emergente que reconhece a intencionalidade, a não neutralidade e concebe a ciência como um ato humano e historicamente situado.

Na perspectiva da formação de professores, inserida nas ciências humanas, o modelo epistemológico/pedagógico assumido pela universidade, conforme relato dos sujeitos, apresentava a vinculação tradicional ao *paradigma dominante* especialmente por entender que a fragmentação e a superespecialização levariam ao conhecimento da realidade com a qual os entrevistados teriam que se deparar no exercício da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ENSINO

Muito se tem discutido acerca da qualidade da formação universitária e, em particular, dos licenciandos. Essas discussões têm buscado entender e, em certos casos, relacionar, o desempenho docente e a formação inicial de tais profissionais. Isso porque tem havido uma tendência a se procurar os ‘responsáveis’ pelos insucessos da educação, quer seja no Ensino Fundamental, Médio quer seja no Ensino Superior. E essa busca tem posto seu foco sobre o que se convencionou chamar de ***ensino tradicional***.

O *ensino tradicional* apresenta alguns pressupostos já discutidos por autores como Santos (1987; 1994), Cunha (1998), Balzan (1995), Perrenoud (1993), Nóvoa (1991; 1992) entre outros que podem, para efeito didático, ser assim caracterizados conforme sistematização de Cunha (1998:10-12): (1) *o conhecimento é tido como pronto e acabado, historicamente descontextualizado;*

(2) a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; (3) valoriza-se a memória, a precisão e a 'segurança'; (4) destacam-se a resposta única e verdadeira e o pensamento convergente; (5) no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para ter 'toda a matéria dada'; (6) o professor é a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos; (7) a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos da graduação, na qual o aparato metodológico e as certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

No âmbito da formação docente, o ensino e a aprendizagem delineada pelos pressupostos acima apresentados tem apontado para um descompasso entre o que se faz e o que seria desejável a uma formação que considera a alteridade e a provisoriedade do conhecimento.

Sabe-se, a partir de estudos em todas as áreas do conhecimento – inclusive na Física – que o *universo não é linearmente planejado e que a sociedade humana é movida por forças contraditórias* (Cunha, op. cit.). Dessa forma, a educação trazida pela universidade tem sido pautada nesse modelo linear valorizando a restrição do conhecimento à especialidade, à área à qual pertence. E o que foge a esta caracterização tende a ser considerado pouco científico e, como tal, colocado sob suspeita.

Se, se entender, porém, que o conhecimento é total – como o universo e a vida – e se constitui ao redor de temas, torna-se difícil aceitar a tendência à fragmentação informada pelos sujeitos, de vez que o conhecimento sendo total e

constituído ao redor de temas, estes tendem a avançar/progredir ao encontro uns dos outros de maneira tal que se entrelaçam e buscam as mais variadas interfaces. Isso implica dizer com Santos (op. cit.) que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto, dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas.

Essa dialogicidade presente no conhecimento pressupõe uma articulação necessária entre as áreas do saber e, conseqüentemente, das diversas formas e fontes de leitura presentes na universidade. Tal articulação apresentou-se – pelas vozes dos sujeitos – insuficientes, uma vez que informam que as leituras eram realizadas a partir de ações e procedimentos estanques. A utilização de ‘apostilas’ *per se* tende a apresentar um olhar imutável sobre o assunto, bem como os trechos de livros tratados de forma desarticulada.

Se as vozes dos sujeitos sugerem a desarticulação acima exposta, apresentam, ao mesmo tempo, mais duas possibilidades de observação/discussão. Em primeiro lugar, não foram consideradas até aqui neste estudo, as condições de leitura desses sujeitos. Em segundo lugar, não se cogitou também sobre o compromisso assumido, mesmo que tacitamente, dos entrevistados quando do ingresso na universidade.

Esses dois aspectos da formação dos sujeitos, no meu entendimento, precisam ser discutidos e considerados.

As condições de leitura. Em seus depoimentos a maioria dos entrevistados informou que freqüentava a universidade à noite, em função da

necessidade de trabalhar para seu próprio sustento e/ou contribuir para o sustento da família. Os demais procuravam se dedicar aos estudos em tempo integral.

As condições nas quais a leitura ocorria aos que precisavam trabalhar durante o dia para, à noite, freqüentarem a escola, eram sobremaneira adversas, já que além do cansaço do trabalho ‘tinham’ que estar atentos o suficiente – e com vontade – para ‘assimilarem’ os conteúdos trazidos pela universidade, dado que pretendiam ser professores.

No primeiro caso, de acordo com as vozes dos sujeitos, driblar o cansaço, ficar atentos e **ainda lerem** – quaisquer portadores de textos – pareciam, de certa forma, incompatíveis. Isso porque os sujeitos apontam que as leituras eram realizadas na sala de aula e, segundo eles, de maneira ‘muito solta’, para responder aos questionários ou fazer a leitura de determinados ‘parágrafos’ de um mesmo texto.

Tais ações pedagógicas de leitura descontextualizadas parecem ter sido um fator de desestímulo aos sujeitos, já que suas histórias de leitura precedentes na escola não lhes haviam possibilitado uma formação de ‘leitores’ autônomos, dado que as leituras estiveram sempre atreladas às avaliações, em geral, dos conteúdos lidos, avaliações estas de caráter mecânico e sem significação a eles.

Além disso, as condições sociais nas quais estavam inseridos os sujeitos representava outro fator a ser considerado nesta discussão. Os entrevistados informam que, à época de suas graduações, por ‘precisarem’ trabalhar, não dispunham de tempo para estudar e, ainda segundo eles, ler... Em alguns casos, afirmam que só dispunham do fim de semana para tratarem de todas as disciplinas, além de cuidarem de suas vidas pessoais, colocando, desse modo, a

leitura como algo que poderia 'esperar' ou ser realizada mais ou menos superficialmente, uma vez que as solicitações seriam para responder às questões de sala de aula e/ou comunicarem aquilo que denominaram 'trabalhos' em classe. Tais trabalhos eram divididos em grupos e cada grupo lia e apresentava aos demais um trecho do texto lido e/ou proposto pelo professor. Portanto, o aprofundamento das leituras estava, em certa medida, descartado.

Entretanto, *qualquer trabalho que procure tornar a leitura conquista de uma realidade não pode esquecer o contexto de sua luta e tampouco excluir de seus horizontes a realização da felicidade individual no projeto de construção de uma sociedade democrática em todos os sentidos dessa expressão* (Geraldi, 1996:86).

Outro problema trazido pelos entrevistados diz respeito à questão de ordem financeira. Afirmam alguns que, apesar de trabalharem para poderem se manter, não tinham condições de adquirir os livros que eventualmente eram sugeridos. Lembram, também, que os textos indicados pelos professores eram fotocopiados e que, até para tais cópias, o dinheiro de que dispunham era insuficiente.

As bibliotecas das universidades não foram levadas em conta neste período, à exceção de dois sujeitos que se dedicavam aos estudos em tempo integral.

Ao questionar os sujeitos que haviam sido 'alunos-trabalhadores' sobre os motivos pelos quais pouco ou quase nunca utilizavam a biblioteca da universidade, responderam que *não tinham motivação, entusiasmo* e que iam à biblioteca quando era imprescindível. Um dos entrevistados admitiu certa indefinição em não saber se *não gostava de ler, se tinha preguiça* ou se era porque *não podia comprar os livros...*

Em pesquisa anterior da qual participei sobre “as condições de leitura na universidade” (op. cit.) observamos curiosamente que o avanço semestral dos alunos nos cursos profissionalizantes correspondia a uma diminuição progressiva das atividades de leitura. Isso talvez seja revelador de alguns aspectos para os quais os cursos de formação de professores tenham buscado algumas respostas, notadamente em seus semestres iniciais.

Tenho percebido – e as vozes dos sujeitos também indicam – que, ao chegarem ao ensino superior os licenciandos, de maneira geral, tentam reproduzir atitudes, comportamentos de leitura consoantes os desenvolvidos nos Ensino Fundamental e Médio. Em princípio tendem a ignorar que no Ensino Superior há diferentes estados de leitura. Freqüentemente, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não se exige um nível de aprofundamento de teorias pois se espera um determinado padrão de leitura que seja compatível (?) com aquele grau de escolaridade.

Ao chegar ao Ensino Superior, entretanto, os licenciandos se deparam com outros níveis de leitura – e de exigência – pois as leituras acadêmicas, os textos teóricos pressupõem outras e diversas qualidades de leitura e isso se choca com as expectativas trazidas pelos alunos como um todo.

Apesar disso os sujeitos avaliaram seu desempenho na leitura, tanto quanto os motivos que os levaram a ler. Quase todos afirmaram que quando liam, além de atenderem às exigências das avaliações, liam também para buscar informações, mas que não gostavam de ler ‘livros grossos’. Além do mais, afirmaram também que tinham dificuldades em interpretar o que liam e que, às vezes, ‘divagavam’ no meio da leitura.

Nessa perspectiva, há que se considerar que não se pode ler um texto teórico como se lêem os romances, as novelas, os contos... enfim, a chamada literatura.

Por que entendo deste modo? Porque a leitura de textos teóricos, a meu ver, pressupõe e mobiliza capacidades intelectivas distintas. O foco tende a ser direcionado para tal natureza específica de texto e, certamente, nele está inscrita certa peculiaridade que exige do leitor uma compreensão crítica de tal leitura e que não 'se esgota na decodificação pura da palavra escrita' ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. E, na perspectiva freireana, *a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto* (1997:11).

Por sua vez, a leitura de ficção traz em si um componente que, nem sempre, encontra-se nos textos teóricos: a fruição. Não estou afirmando que não se pode realizar uma leitura de fruição também dos textos teóricos. O que ocorre é que as leituras das obras de ficção tendem a, nas palavras de Manguel (1997), pressupor e, simultaneamente, criar a liberdade.

Quando, porém, aponto a fruição dos textos estou pensando na visão trazida por Barthes. Em termos mais específicos, trata-se do prazer que causa alguma forma de estranhamento e não do prazer ligeiro como tem sido vulgarizada a questão da fruição.

Para Barthes (1997:22) *o texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.*

Já o texto de prazer, segundo o mesmo Autor (1997:22) *é aquele que contenta, que enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura.*

Além do mais, penso que se devem considerar os diferentes modos de ler, já que toda leitura é sempre diferente de outra leitura, ainda que se repitam textos e leitores. Nesse sentido, é preciso aprofundar a riqueza da diversidade sem cair na insensatez das regras fáceis de que tudo vale, que não há desigualdades a superar, que não há sentidos em circulação e compromissos entre leitores e autores (Geraldi, 2003).

Assim, o conflito vivenciado pelos licenciandos entre suas expectativas anteriores e o nível acadêmico de leitura, muitas vezes, tem provocado nos alunos certas impressões, dentre elas a de que *não sabem ler nem escrever, não se vêem como leitores* e, em certos casos, se referem às etapas anteriores de ensino como tendo sido *frustrantes* no que concerne à leitura. Muitos se sentem lesados e afirmam que a escola *deveria* ter-lhes preparado de maneira mais adequada e *exigido* mais deles.

Nesse sentido, levar em conta as condições de leitura dos sujeitos, me parece relevante pois se assim não fosse, estaríamos, de certa forma, ignorando as histórias de vida desses sujeitos. Até porque não é possível pensar que só pelo fato de estarem no ensino superior e/ou na universidade os licenciandos já tinham superado as falhas da formação escolar, ou, que os problemas impostos pelas questões sociais não interferiram no desempenho ou mesmo nas atitudes de tais alunos.

O compromisso assumido com o Ensino Superior. A segunda questão ainda relativa à desarticulação trazida pelos sujeitos e que mencionei anteriormente aponta para o compromisso com o ensino superior/universidade assumido pelos sujeitos, em particular e, pelos licenciandos, de maneira geral.

Ao ingressarem no ensino superior/universidade os sujeitos desta pesquisa conservavam certa expectativa e, segundo alguns, a escolha da licenciatura se deu por falta de opção quer seja em termos de freqüentar outro curso numa universidade pública quer seja ainda por questões sociais, como a impossibilidade de se deslocarem de suas cidades ou custearem uma universidade particular. Segundo três sujeitos, a opção pela licenciatura teria sido consciente e motivada pelo desejo de ensinar. Às vezes inspirados em algum 'modelo' de docente, às vezes porque se diziam dispostos a trabalhar com crianças e/ou jovens nas áreas por eles escolhidas.

O contato com o novo, o diferente, em princípio costuma despertar temores e deslumbramentos. É o que parece ter ocorrido com eles. Se, por um lado, o fato de estar no ensino superior/universidade lhes trouxe a sensação de conquista – e, nestas condições, sempre é –, por outro lado, a realidade do nível superior de ensino lhes causou receios e frustrações.

Os depoimentos dos sujeitos sobre o período da graduação, especialmente em relação à leitura, são repletos de insatisfações, medos das avaliações, sensações de opressão, entre outras. Tem-se a impressão que o sentimento de malogro é, por vezes, maior do que aquela vitória inicial e o encantamento .

Mas, entendo que é necessário refletir um pouco sobre a questão do compromisso com o ensino superior/universidade.

Ao utilizar tal expressão estou pensando em algo que tem sido recorrente nas vozes dos docentes formadores de professores e que tem sido objeto de reuniões e reflexões, sem, contudo, vislumbrar-se um consenso.

Em reuniões, encontros, congressos e seminários que discutem as questões da universidade é usual a preocupação e, em certos casos, perplexidade de professores formadores sobre a 'falta de compromisso' que dizem perceber nos alunos em relação aos estudos, à universidade e à sua própria formação. Alguns se sentem angustiados diante daquilo que vêem como desinteresse e 'falta de vontade', independentemente do período e da instituição.

Tal situação tem gerado desconforto tanto de alunos quanto de professores. Os primeiros, muitas vezes se sentem desconfortáveis pois não conseguem acompanhar seus colegas, ou as questões sociais são determinantes e sobrepujam a capacidade de os alunos 'suportarem' e acompanharem o ritmo da universidade. Outras vezes, esses alunos apresentam falhas em sua formação anterior e, por isso, se sentem incapazes na universidade.

Há casos – e não são poucos – nos quais os universitários sentem que 'precisam' freqüentar o ensino superior por imperativos vários, mas que, numa atitude de resistência, se negam a assumir as rédeas de seus estudos, de sua formação. Em outros termos: chegam a afirmar que apenas estão na universidade em função da certificação final – o diploma – para conseguirem melhores posições no mercado de trabalho, mas que não estão interessados (ou muito pouco interessados) em estudar e aprender. É como se, o que o ensino superior busca veicular não lhes interessasse absolutamente.

É necessário dizer que obviamente não se trata da grande maioria. Porém, o que se tem observado é que tal situação tem sido cada vez mais recorrente, em particular no que se refere às leituras.

Inicialmente pode-se atribuir o desinteresse pela leitura em função de a maioria dos alunos serem obrigados a conciliar o trabalho e os estudos. Porém, à medida que avançam os semestres das licenciaturas observa-se que os estudantes demonstram privilegiar atividades outras, propostas pelos grupos, nos quais o 'estudo' não seja prioridade, a efetivamente se aprofundarem nas leituras, nas experiências e na polissemia da própria formação.

Tal situação tem causado certa apreensão no meio acadêmico, pois percebem os professores que o risco que se tem é o de licenciandos se graduarem com uma formação aligeirada, o que certamente compromete a vida não apenas de tais graduandos, mas e, principalmente, de seus futuros alunos.

Assim, ao lado das dificuldades que foram observadas de alguns sujeitos desta pesquisa, observou-se também certa apatia ou uma atitude de acomodação às situações adversas, já que o movimento que seria desejável em direção à leitura para uma formação mais consistente esteve embaçado e/ou ocorreu muito aquém daquilo que usualmente se esperaria.

Nesse sentido, entendo que se deva levar em conta além das questões sociais, como as condições *materiais e políticas objetivas em que se dá a formação dos sujeitos* (Britto, 2003:125), a questão da cultura das 'dificuldades' como hipótese – ou seria justificativa? – para um certo descompromisso em relação à própria formação superior.

Vale ressaltar que não cabem aqui juízos de valor, mas tão-somente uma possibilidade de olhar para a formação superior tendo sempre em mente a inconclusão do ser humano e a provisoriedade do conhecimento.

Nesta perspectiva, penso ser interessante trazer à tona uma das teses de que trata Geraldi (2003:59) – em artigo intitulado “Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve” – quando reconhece *o futuro como centro de gravidade das decisões do presente*. Aponta o autor referido, o encontro das vozes de Freire e Bakhtin que dizem sobre as possibilidades da História aos sujeitos.

Freire (1997:21) afirma: *reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de ‘determinismo’, que o futuro, permita-se-me reiterar, é ‘problemático’ e não inexorável*. Em outro momento continua Freire (1997:81): *a inexorabilidade do futuro é a negação da História*.

Por sua vez, Bakhtin (1992:33) declara: *se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir; para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo (...) devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade*.

A partir, assim, das vozes destes Autores referidos é possível pensar o compromisso dos sujeitos desta pesquisa com a formação superior, com a universidade. Se, se considerar o ‘inacabamento’, a ‘inconclusão’, poder-se-ia indagar até que ponto tais sujeitos levaram em conta o ‘futuro como centro de gravidade das decisões daquele presente...’ Na formação superior inicial dos sujeitos teria sido considerado o futuro, como declara Geraldi (op. cit.)? E, a afirmá-lo positivamente, que futuro? Com que qualidade/possibilidade?

Nesse sentido, é possível inferir que a universidade desvelada pelos sujeitos pode ser entendida como aquela convertida em mercado de trabalho e não a que tinha originalmente e que expressava um compromisso de qualidade com o ensino, posto que, no dizer de Zilberman (1991:140),

...o caráter seletivo do mercado de trabalho na área do ensino coloca sob suspeita a inclinação democrática que a educação hipoteticamente contém. A profissão a que a universidade habilita é igual a que é exercida no seu interior, mas, num caso e no outro, o efeito é a contradição de princípios, num círculo vicioso difícil de romper.

O paradigma emergente e um modelo não-tradicional de ensino. Para se pensar em termos de contraponto ao que foi discutido sobre o que se entende por paradigma dominante e ensino tradicional, busco também em Cunha (1998:13) as características possíveis de um paradigma emergente – que busca a ruptura – e uma concepção não-tradicional de ensino.

Santos (1987:39) ao contrapor o que denominou como paradigma *emergente* ao paradigma *dominante*, chama a atenção para o fato de o paradigma *emergente* negar as contradições que fazem parte do paradigma *dominante* e aponta que, o paradigma *emergente* admite a não neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado.

Considero relevante apontar os estudos de Santos (op. cit.) acerca desse tema, uma vez que o Autor referido busca aproximar a questão epistemológica com as estruturas sócio-culturais, das quais nos dão conta Cunha (op. cit.) declarando que *esta ótica nos ajuda a compreender a prática pedagógica que se desenvolve na universidade...(p. 29).*

Nesse sentido, buscando uma concepção não-tradicional de ensino e, novamente numa perspectiva didática, trazida pela Autora acima citada, levanto possíveis características de uma concepção não-tradicional de ensino e que, por trazer em seu bojo o paradigma emergente, propõe uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo.

Uma proposta de ensino numa perspectiva não-tradicional, segundo Cunha (1998:13), poderia levar a atividades pedagógicas que: (1) *enfocariam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o perceberiam como provisório e relativo*; (2) *seriam contrárias à repetição, valorizando as habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do já descoberto e dito*; (3) *valorizariam a curiosidade, o questionamento e a incerteza*; (4) *perceberiam o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos*; (5) *entenderiam a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade*; (6) *valorizariam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos, já que cada vez mais são necessárias pessoas que entendam as interdependências postas no universo, desde a questão ambiental até as estruturas de poder e suas relações com o conhecimento*.

No caso presente, a universidade trazida pelos sujeitos trabalhava na perspectiva do paradigma dominante, desenvolvendo uma proposta de ensino tradicional, procurando, *explicar a vida pela ciência e viver a vida segundo a ciência* (Geraldí, 2003).

Assim, me parece que tal modelo e/ou concepção de ensino deixou de possibilitar aos sujeitos a *criação de um entorno social cálido, em que as palavras, enunciados, movimentos, interações, humor, bem como as rotinas e comportamentos que conformam o 'currículo oculto', favorecessem uma maior transparência e comunicação* (Aragão, 2003:10).

A observação trazida por Aragón, acima citada, remete àquilo que usualmente se tem notado acerca da formação docente em relação às leituras. Certa vez, Kafka ao ser perguntado sobre por que ler, respondeu: *ler para fazer perguntas*. Mas, por meu turno, observo: a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa propiciou-lhes a criação de um *entorno social cálido*, como afirma Aragón, já referida, para que pudessem fazer as perguntas, interrogar?

O modelo educacional apontado pelos sujeitos ao longo da formação inicial, como afirmado anteriormente, estava atrelado à concepção tradicional de ensino e, como tal, calcado na transmissão de conteúdos disciplinares, numa perspectiva essencialmente técnica. Nesse sentido, as vozes dos sujeitos são eloqüentes quando dizem:

... o professor trazia três ou quatro páginas de um texto e nos dividia em grupos e dizia – “para o grupo um do parágrafo tal ao parágrafo tal”; “para o grupo dois, do parágrafo tal ao tal”. Era tudo muito fragmentado...

... outro professor trazia um questionário. Primeiro fazia uma exposição de mais ou menos uma hora e meia. Depois nos dava os questionários com questões objetivas e tínhamos que responder conforme o que ele tinha falado na aula...

... tinha uns professores que trabalhavam Platão, Sócrates... mas eles já contavam que a gente não ia ler – porque era curso noturno – então eles davam aula como se os alunos não tivessem lido o

texto.... a maioria das pessoas não lia, aproveitava o que era dado na aula...

... tivemos uma formação que deixava a desejar... porque acho que eles [os professores] podiam exigir mais do curso noturno... pensando no curso como um todo, era um curso muito fraco nesse sentido [da exigência da leitura].

É possível inferir dos depoimentos acima que a leitura, na perspectiva aqui apontada, não foi trazida como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz (Geraldi, 2003). Em outros termos: a abordagem da leitura proposta pela universidade aos sujeitos negava-lhes, em certa medida, as contrapalavras das quais fala o Autor, uma vez que ao desconsiderarem as histórias de leitura dos sujeitos e, ao tempo da formação inicial, não lhes darem voz, também lhes impossibilitava ressignificarem as palavras dos autores que não chegaram a acompanhar.

Assim, a formação oferecida pela universidade afigurou-se-lhes algo distante de seus anseios e, segundo eles, em relação à leitura, muito fraca. A leitura aparecia como meramente instrumental-utilitarista, pois as ações pedagógicas a ela ligadas não davam conta do seu caráter dialógico, da busca de significados, sentidos e encontros que ela possibilita. Daí, possivelmente, a sensação de 'fracasso' que alguns sujeitos sentiram com a leitura na formação inicial. Talvez as palavras de Geraldi, já citado, possam expressar uma resposta à muda indagação que perpassa os depoimentos dos sujeitos: ler sem deixar-se

levar, mas se permitir embalar pelas palavras, pois os homens não se fazem no silêncio, senão na palavra, no trabalho, na ação e... na reflexão (Freire: 2003: 78).

A LEITURA/A LINGUAGEM: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E AS RELAÇÕES DE PODER

Algumas considerações sobre a constituição do sujeito e as relações de poder considero importante levantar. A primeira porque a linguagem é incontestavelmente a chave e a porta que se abre para a compreensão do processo de constituição do sujeito. A segunda, porque entendo que o poder se desloca com frequência, apesar de observarmos constantemente as estruturas de exclusão nas quais se intentam encaixar políticas de inclusão.

Se entendo com Kramer (1994: 107) que a linguagem regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura, entendo também que o sentido é construído pelas relações sociais. Nessa perspectiva, a linguagem é construída considerando-se a alteridade, o eu e o tu, já que um não se constrói sem o outro, visto que somos seres inacabados e, a linguagem, também o é.

Dessa forma, concordo com a indagação de Geraldi (1996:100) sobre qual o papel reservado à leitura neste processo da subjetividade? Aponta o autor:

...incluída a leitura entre as formas de interação, por isso mesmo lugar de compartilhar e fazer circular sentidos – leituras do mundo e da palavra (Freire, 1982), processos concomitantes na constituição dos sujeitos, a primeira não ocorre sem a segunda – com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão.

Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem é constituidora do sujeito, se configura como elemento imprescindível para a compreensão sobre o que ocorre nas relações de poder.

Ao discorrer sobre a questão da consciência – e da subjetividade – Bakhtin (1995:33) alerta que ... a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. E, mais adiante, afirma que a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, pois a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (p. 35-6).

Isso autoriza a dizer que a consciência e a subjetividade são forjadas na interação e a partir do meio ideológico e social. Além do mais, e o que nos importa neste trabalho, é destacar que o centro que organiza as enunciações está situado no meio social que envolve o indivíduo, segundo o pensamento bakhtiniano.

Tal perspectiva aponta para a compreensão e a consideração do inacabamento, da inconclusão do indivíduo cuja consciência seria constituída a partir de nossas interações sociais. Daí pensar como elemento fundante deste trabalho a consideração do “outro” em amplitude.

Ao assim pensar, estou levando em conta que a interação social, em certa medida, orienta a linguagem no sentido de 'organizar' as relações de poder, já que, como referido anteriormente, o poder se desloca com freqüência. O que isso significa? Em termos plurais, significa que a linguagem pode ser utilizada para bloquear o acesso ao poder, como afirma Gnerre (1998). Mas, de outro lado, pode também ser utilizada para possibilitar, nas relações sociais, tomadas de posição que levem à libertação/liberdade de esquemas excludentes. Isto porque, novamente, estou considerando a incompletude e a inconclusão do ser humano.

Esse caráter dialógico da linguagem precisa ser explicitado uma vez que esta, como foi referido anteriormente, pode servir a esquemas de exclusão. Isto é possível entre outras coisas, pela própria organização formal (sintática, por exemplo) de mensagens, de conteúdos.

Alguns esquemas de exclusão podem aparecer em determinadas comunidades que, por não dominarem o repertório de conhecimentos e lingüísticos presentes no meio social em que vivem, ficam à margem da compreensão 'real' dos sentidos expressos pela linguagem do sujeito e tendo, assim, bloqueado seu acesso ao poder.

Assim, quando falo em 'poder' estou pensando no poder que o domínio do repertório de conhecimentos e da linguagem hegemônica representam.

Ao mesmo tempo, porém, devido ao seu caráter dialógico, a linguagem e mediações pedagógicas conseqüentes podem ser provocadoras de experiências epistemológicas significativas que podem levar o sujeito à emancipação. Nesse

sentido, a leitura pode ser reveladora das relações de poder presentes na universidade.

Vale indagar, porém, de que forma isso acontece? Como é possível tal relação?

Para Cunha, já referida neste texto

O conhecimento, na universidade, representa um espaço de poder, definindo limites e 'propriedades' para os que o dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como 'respeita' o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, desta forma, na organização econômica da sociedade (1998:20).

É comum observar, nas universidades, certo 'receio' dos docentes formadores em relação à leitura e à escrita. Tal situação aparece geralmente configurada nas 'reclamações' sobre as dificuldades dos alunos tanto em relação à hermenêutica dos textos quanto na produção de material inteligível.

Apontam os docentes que pouco adianta solicitarem leituras de livros ou artigos uma vez que a tendência dos estudantes é não lerem, sob as mais diversas alegações.

Por outro lado, tais docentes, ao reduzirem as solicitações de leitura possibilitam a continuidade de uma situação que acaba por se transformar num círculo vicioso, pois os estudantes não lêem porque os professores – e a universidade – não lhes solicitam (ou solicitam pouco) e os professores pouco ou nada solicitam porque os alunos não lêem.

Dessa forma, as relações de poder presentes na universidade tendem a ficar, se não diluídas, ao menos balanceada já que o poder ora se encontra com os docentes ora com os estudantes.

Esse deslocamento do poder nas relações universitárias tem gerado certas incongruências que se refletem e se refratam na proliferação daquilo que Chauí chamou de universidade operacional⁵.

Afirma a autora mencionada (2001:191) que

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs. [...] A docência é pensada ou como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis... [...] Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Nessa perspectiva, tal universidade se caracteriza pela ausência de reflexão, de crítica, do exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação, exatamente porque nesse modelo de universidade não há tempo para pensar e o que tende a predominar é a fragmentação.

Assim, as leituras trazidas por estas organizações são pensadas levando-se em conta seu grau de facilidade em função do tempo que 'corre' rapidamente, das exigências do mercado e, não, da formação. A linguagem, acaba por ser destituída de densidade, de sentido e serve apenas como instrumento que pode ser utilizado para controlar alguma coisa.

⁵ A universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...] A universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma. (Cf. em Chauí, op. cit., pág. 190).

Na verdade, ao assumir esse tratamento, a linguagem e, por conseguinte, a leitura se despe do mistério e do sentido que uma dada sociedade ou um dado contexto lhes atribui. Isso equivale dizer que os estudantes e os docentes, ao se decidirem mutuamente por tais linguagens/leituras também se decidem por um modelo epistemológico – que é hegemônico – e que acaba por reforçar as exclusões presentes na sociedade, já que segundo Fiorin (2003: 75) a opção e o uso de determinadas leituras, determinados discursos, são uma forma de agir no mundo.

Em termos específicos, as opções que a universidade tem selecionado e/ou possibilitado – em relação às leituras – deixam de contribuir para uma formação autônoma dos docentes, isto porque

...para ser professor, não basta conhecer a matéria, ter conhecimento, mas é preciso, sobretudo, ter competência ou “ser competente” para, em termos “autônomos”, transformar, por exemplo, o ‘saber disciplinar’ em conteúdos acessíveis aos alunos, colocando-o em “disponibilidade pedagógica para ser aprendido”. Parece ser este o exemplo maior de autonomia e competência docente: “o ensino gerando aprendizagem” (Aragão, 2003:8). [os destaques são da autora].

A leitura, desde esse ponto de vista, se configura como algo imprescindível para a aludida formação, conforme destaca a Autora acima referida e, entendo que, a contar pela opção metodológica, também se explicitará em termos inclusivos a opção epistemológica assumida pela universidade.

No que se refere aos sujeitos desta pesquisa, os depoimentos de alguns entrevistados são claros no sentido de apontar a opção epistemológica que fundamenta os procedimentos metodológicos relacionados à leitura, visto que as

eventuais solicitações de leitura não provocavam 'conflitos cognitivos'. Ao contrário disso, os depoimentos de alguns sujeitos confirmam que as solicitações tinham objetivos pré-definidos, quais sejam, as respostas prontas, mecânicas, calcadas na memorização. A dúvida, como elemento desencadeador de reflexão, buscas, curiosidade científica, não era destacada, tampouco o debate e as discussões. Isso seria desejável na perspectiva de uma formação que considera a universidade e, mais ainda, a sala de aula, lugares privilegiados de construção do conhecimento. Nesse âmbito, à leitura cabe papel fundamental para tal formação, notadamente, se se pensar em termos inclusivos.

Assim, considerar a leitura na universidade, numa abordagem dialógica, poderia estimular tal construção do conhecimento e a formação de profissionais autônomos na perspectiva de Aragão (2003:9) conforme parece demandar o presente.

Além disso, uma formação docente comprometida com esta autonomia, evidencia como o 'poder' e/ou as relações de poder se põem na universidade e, como conseqüência, que profissionais se pretende formar.

Nosso olhar acerca da formação dos sujeitos desta pesquisa em relação à afirmação acima incide sobre a dimensão desta realidade de tal modo que os depoimentos dos entrevistados são reveladores dessas relações de poder. Em outros termos, a formação desvelada pelos entrevistados diz respeito àquilo que se pretendia realizar na formação inicial: graduar profissionais para atuarem no mercado de trabalho na visão da universidade operacional.

Apesar de os sujeitos deste trabalho serem de diversas regiões do país e oriundos em sua maioria das universidades privadas e/ou comunitárias, fica evidente, pelas vozes desses sujeitos, que a formação inicial de todos ocorreu numa perspectiva de similitude em relação às leituras e, por conseguinte, no que se refere à concepção de professor que se pretendia formar.

Isso significa que à época de suas formações a universidade evidenciada não era aquela comprometida com a formação de profissionais autônomos e diferenciados em termos de qualidade de reflexão que seria desejável para um posterior exercício profissional numa perspectiva freireana: a aprendizagem [e o ensino] em comunhão.

Ao final, buscando compreender a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa com a formação inicial de docentes em geral, vale ressaltar que, no presente, as ações e intenções da universidade de forma ampla não diferem, como alertado no início deste capítulo, daquelas discutidas até aqui neste trabalho, uma vez que, via de regra, o modelo de universidade que tem sido mais freqüente aponta para o chamado modelo operacional e a leitura, em que pesem as pesquisas sobre a necessidade de valorizá-la, não tem se destacado como um dos pontos mais importantes na formação de professores. E, como uma das conseqüências, a universidade tem deixado a desejar em relação àquilo a que veio: a formação, efetivamente.

Interessa-me indagar agora: o que aconteceu a esses sujeitos-professores após o período da graduação? Como estes sujeitos praticam a leitura como profissionais?

No próximo capítulo, buscarei tratar sobre como os sujeitos desta pesquisa lidaram com as questões de leitura no período da profissionalização, após o período da formação inicial.

IV – O DIZER E O FAZER: O PERÍODO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Esse professor não inculcava o saber, ele oferecia o que sabia... (...) O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!

Pennac

Este capítulo pretende discutir as lembranças de leitura após a graduação, no período da profissionalização dos sujeitos.

Nesta fase os entrevistados reconhecem que os ‘modelos’ de educação e professores que tiveram não os capacitou para desenvolverem, por sua vez, um trabalho de forma segura, quer seja em relação às ações pedagógicas quer seja em relação ao conhecimento adquirido, especialmente pela insuficiência de leituras.

De maneira geral, os entrevistados seguem algum modelo de atuação que lhes foi inspirado por um ex-professor e por quem tinham admiração, quer fosse pelos métodos adotados quer fosse por se identificarem com as disciplinas de que mais gostavam. E como afirma Goodson (2000:72) tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram a visão subsequente da pedagogia desejável e, possivelmente a escolha do próprio curso.

A história da profissionalização dos entrevistados após a graduação está permeada de momentos de receio, insegurança e, às vezes, de repetição de modelos de educação. Em seus relatos, os agora professores, afirmaram que repetiam aquilo que seus antigos professores faziam na sala de aula e, isto, lhes

proporcionava, em certa medida, uma sensação de que ‘conseguiam dar aula’, que ‘eram capazes’ de lecionar uma vez que, naquele momento, estavam ancorados num modelo conhecido e que, ao menos aparentemente, poderia dar certo.

Entendo que tal situação é um dos resultados do modelo epistemológico academicista no qual a universidade, ainda, teima em permanecer e representar posto que não tem assumido, via de regra, uma atitude que respeite sua própria especificidade de ação. Respeitar sua própria especificidade de ação implica, no dizer de Chauí (2001:125), reconhecer que a universidade é uma *instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa*. Tal consideração deveria levar a universidade a repensar e refletir sobre o seu próprio agir pedagógico e, também, aos conhecimentos produzidos pela humanidade materializados nos textos ao longo dos tempos.

Assim, os entrevistados - ao lembrarem de suas ações pedagógicas e em relação à leitura - se manifestam deixando emergir a preocupação e o desamparo a que se sentiam submetidos:

Quando eu comecei a dar aula na faculdade foi que eu percebi que eu não tinha leitura... Eu sofria muito pra dar essas aulas porque eu passava dias e dias lendo pra poder entender e passar para as alunas aquilo...

Na universidade... nos primeiros anos que dei aulas eu passava [os conteúdos] da mesma maneira que eles [os professores] me passaram lá na graduação. Fragmentos de textos, ou seja, “você lê o capítulo tal, você o outro...” e depois cada um apresentava. Eram as alunas que davam aula no meu lugar... E aí, meio insegura, eu fazia uma “amarração”, alguma interação... mas era muito superficial...

Eu, então, comecei dando aula num cursinho e num primeiro momento eu dava aulas de Gramática. E eu tinha um professor que adorava análise sintática e nos ensinava utilizando “Os Lusíadas”... Então o curso que eu fiz [com os alunos] foi inteiramente, na verdade, baseado em análise sintática nOs Lusíadas... porque era isso que o meu professor fazia...

...Depois que eu comecei a dar aulas no ginásio e no Magistério... aí eu comecei a trabalhar com leitura fazendo o que a professora do colegial tinha feito comigo. Ou seja, ela ditava um pedacinho da biografia do autor, aí as obras do autor e fazia uma crítica do mesmo... e mandava a gente ler alguma coisa pra depois fazer a discussão e a avaliação... E eu fiz a mesma coisa com meus alunos... Eu ainda guardo o caderno da professora...

O procedimento dos entrevistados em relação ao ensino que levaram a efeito reflete a insegurança de sua formação inicial, especialmente pela ausência ou insuficiência de leituras, provocando, assim, a reprodução dos *modelos únicos* com os quais tiveram contato ao longo do processo de escolarização.

Alem disso, é importante considerar que os modelos aos quais me referi anteriormente estão relacionados igualmente à formação universitária e não apenas àqueles modelos vividos ao longo do período do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Considero importante refletir um pouco sobre a questão da formação inicial dos docentes, já que tal formação repercutirá, certamente, no seu desempenho profissional posteriormente. E, as vozes dos sujeitos desta pesquisa, ao se referirem ao período inicial da profissionalização, apontam as dificuldades pelas quais passaram e, repito, a sensação de desamparo que sentiam quando do início na profissão docente.

A IMITACAO COMO RECURSO SEGURO

Ao longo das entrevistas os sujeitos da pesquisa se referiram, com certa constância, ao recurso da imitação para ministrarem suas aulas. Afirmam que tal procedimento lhes dava a impressão que *não corriam o risco de errar*, pois aqueles modelos nos quais se inspiravam lhes garantia a possibilidade do exercício da profissão com um mínimo de segurança.

Assim pensavam porque, segundo eles, havia forte identificação com os modelos que assumiam, seja em relação às ações pedagógicas seja pela figura mesma do professor que representava o profissional que 'dominava' o conhecimento.

Ainda que os sujeitos apresentassem algum tipo de dificuldade de compreensão dos assuntos tratados por esses *modelos*, viam em tais casos o *ideal* de profissional e buscavam neles se referenciar quando assumiram a profissão. Isso porque entendiam que assim poderiam ser considerados bons docentes.

Tal situação remete ao modelo ou à questão da ecologia educacional, se assim posso chamar, que predomina ao longo do tempo de formação escolar, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

O contato com modelos únicos de formação forneceu aos sujeitos um paradigma de profissional e de educação. Em termos mais específicos, os sujeitos só conheciam aquela forma de exercício da profissão docente e buscaram se basear em práticas de professores com os quais se identificavam. Este procedimento está relacionado às concepções epistemológicas presentes na

universidade como um todo – com algumas exceções -, uma vez que esta tem se preocupado, em certo sentido, com o ensino que não prioriza a pesquisa ou, em outros termos, com o ensino **com** pesquisa.

Nesse sentido, o ensino superior nos quais os sujeitos foram formados assumia a perspectiva da ‘transmissão’ de conhecimentos já acumulados e, como conseqüência, o aprendizado consistia na acumulação de informações. Mas, como aponta Chizzotti (2001:106), *o ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos, à descrição abstrata de problemas e à proposição de questões meramente formais, não estimula a indagação curiosa e seu efeito resulta muito relativo, pois deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca.*

Dessa maneira, as dificuldades que os sujeitos afirmam terem encontrado quando iniciaram o exercício profissional estão ligadas a esse modelo epistemológico-pedagógico predominante no ensino superior. Isso significa dizer que, na medida em que o ensino superior descartava o ensino com pesquisa, estava valorizando e, conseqüentemente reproduzindo, um modelo que seus estudantes tenderiam a perpetuar, visto que era este o modelo no qual haviam sido formados no âmbito escolar. Naturalmente não se pode esquecer que estou falando de licenciandos e licenciados e que isso implica pensar, em termos de projeção, que tais licenciados passariam a atuar no âmbito da sala de aula.

Se se concebesse um universo estático, fixo, imutável então se compreenderia uma epistemologia e uma pedagogia determinista, igualmente estática e se entenderia um maior volume ou uma grande quantidade de

informações, baseada na acumulação e pensada do ponto de vista da memorização como condição básica ao ensino e à aprendizagem.

Considero preocupante tal situação, uma vez que sabemos ser o conhecimento, provisório, inacabado – como o próprio homem -. Daí que as posturas imutáveis em relação ao conhecimento – e ao ensino-aprendizagem – têm servido para represar o conhecimento que poderia levar a uma postura calcada na realidade e na própria provisoriedade e inacabamento do homem.

Se, pois, como afirma Giesta (2001:69), *o professor não é apenas um técnico ou um improvisador, mas um profissional que pode utilizar seu conhecimento e sua experiência para **se desenvolver** em contextos pedagógicos práticos já existentes* (o destaque é da autora), como é possível pensar um profissional que foi formado numa perspectiva da acumulação de informações se desenvolvendo e possibilitando aos seus alunos igualmente um desenvolvimento, em certa medida, autônomo?

...o meu terceiro ano de Filosofia eu tinha um professor que eu sempre tentei imitar e não conseguia. E ele trabalhava Teologia Filosófica e é poeta... E aí, eu não sabia lidar com poesia em aula, porque na minha formação o econômico e o político eram muito fortes. E eu queria imitar o professor... mas eu não sabia levar a poesia... Eu comecei a entrar em crise com essa coisa do expositivo, tudo na minha mão... e eu comecei a entrar em crise. Começou a dar problema de disciplina [nas aulas] porque eu era extremamente autoritária... aí eu entrei em crise...

O que se pode prever, em termos pelo menos de ação docente inicial, é exatamente a repetição/imitação porque se apresenta como uma opção segura, já que uma ação docente diferenciada demandaria correr riscos, além de fazer opções que poderiam ser conflitantes às desenvolvidas no âmbito das unidades escolares nas quais os sujeitos desenvolviam suas atividades.

Ao falar sobre a questão da repetição, considero importante trazer o pensamento de Vigotski acerca da imitação. Em seus estudos sobre o pensamento e a linguagem, voltado para as crianças, enfoca a imitação como recurso de aprendizagem. Para este autor (2001:331) *a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação.*

É certo que não se pode afirmar que tal processo esteja ocorrendo com essa fidelidade quando os sujeitos informam que repetiam modelos já experimentados, vivenciados enquanto alunos. Mas é possível perceber que o fato de os sujeitos “imitarem” procedimentos pedagógicos e, em alguns casos, até de conteúdos, possibilita-nos perceber a presença do “outro” em colaboração.

Isso implica reconhecer que os sujeitos, após terem vivenciado modelos pedagógicos de ensino ao longo da formação escolar, viam a possibilidade de se apoiarem em tais modelos no início do trabalho docente. Talvez seja possível afirmar que tais sujeitos, ao repetirem os modelos de ensino que haviam experimentado como alunos, estivessem e/ou continuassem agindo em colaboração. Talvez, ainda, seja possível dizer que, nesse momento inicial do exercício docente, a colaboração estivesse presente de forma autônoma nos procedimentos dos sujeitos, já que com base no pensamento de Vigotski, a autonomia do sujeito nasce da atividade partilhada.

Embora na concepção vigotskiana da imitação esteja presente uma possibilidade de reelaboração do pensamento, é possível, também, que tal imitação ocorra de forma mecânica, a-crítica e isso pode ter ocorrido com os

sujeitos. De tal sorte que alguns apontam que desenvolveram os mesmos conteúdos utilizados pelos modelos nos quais se referenciavam.

Penso que destacar a presença dos 'outros' nos procedimentos de ensino dos sujeitos, nesse período, pode, por um lado revelar a importância e as implicações que os procedimentos docentes tendem a gerar e, por outro, os próprios modelos epistemológicos-pedagógicos que subjazem a formação escolar dos sujeitos.

EXERCÍCIO PROFISSIONAL: MARCAS EPISTEMOLÓGICAS

Para tratar daquilo que denomino 'marcas' epistemológicas no início da profissionalização dos sujeitos, busco em Santos (1996) em paráfrase, a inspiração para a discussão sobre o tema.

Ressalta o autor referido que todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento. Em termos mais específicos: o conhecimento só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos sociais também protagonistas de formas rivais de conhecimento. Assim, para o contexto de compreensão deste estudo, tal referência à questão do conhecimento traz a sala de aula como o lugar ou um campo privilegiado de possibilidades de conhecimento.

O que significa dizer? Significa que neste espaço estão presentes não somente as formas de conhecimento herdadas do passado como aquelas gestadas no presente e que tendem a se projetar ao futuro. Porém, vale lembrar o

modelo de conhecimento que tem marcado sobremaneira a formação docente, bem como toda a formação acadêmica em geral.

Conforme aponta Santos (1996:18) *os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único de aplicação, a aplicação técnica*. Isso implica afirmar que o conhecimento científico firmou-se na racionalidade, a racionalidade cognitiva-instrumental, no dizer do Autor referido, uma racionalidade que se pauta pela eficácia na transformação material da realidade.

Por outro lado, aquilo que o Autor denomina 'aplicação técnica da ciência' esclarece, em certa medida, o que se tem observado em relação ao desempenho profissional de docentes porque formados pelo modelo da racionalidade cognitiva-instrumental. Em termos mais específicos, tal modelo tem como razão principal ignorar os problemas sociais e políticos e/ou convertê-los em problemas técnicos buscando resoluções chamadas 'científicas'. Tal procedimento pressupõe e/ou reforça uma neutralidade social e política e, conforme aponta Santos (1996:19) *põe à disposição dos decisores e dos atores sociais um conhecimento certo e rigoroso, que desagrega os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplica soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa*.

A perspectiva da 'neutralidade' social e política têm se manifestado a partir de posturas pedagógicas conscientes ou não baseadas na aplicabilidade técnica da ciência. Em outros termos, as posturas pedagógicas que reafirmam o modelo de aplicação técnica da ciência, buscam ocultar e, conseqüentemente, comprometer a feição política e social do caos que tal modelo educativo provoca.

Isto porque um outro/novo modelo educativo que considere a configuração social e política tende a levar a conflitos, não necessariamente desejáveis, e a instaurar ou desencadear modelos que contestem os modelos hegemônicos e isso poderia provocar rupturas com as burocracias educativas, além de incomodar as instituições que defendem tal modelo de aplicação técnica da ciência.

Nesse sentido, a epistemologia trazida pelos sujeitos desta pesquisa e utilizada no início de suas atividades docentes revela uma hermenêutica que lidava com o conhecimento enquanto dominação, como aponta Santos (op. cit.), uma vez que se mantinham as dicotomias tais como sujeito-objeto ou a concepção de natureza como entidade separada da sociedade e da cultura. Tal fundamentação epistemológica levava-os a práticas também dicotomizadas, especialmente no que se refere à relação teoria-prática, na medida em que se pautavam em ações pedagógicas pouco reflexivas, calcadas numa postura que lhes parecia neutra e, por isso mesmo, científica.

A ilusão da neutralidade como um dos pilares da cientificidade, da desconsideração das questões sociais e políticas, bem como o fazer pedagógico repetitivo possibilitavam aos sujeitos a impressão de que este procedimento era o 'esperado' e que somente desta forma dariam conta do trabalho a que se propunham, ou seja, a docência. É como se o epistemológico e o pedagógico não se imbricassem e, por isso, fosse possível manter-se na falsa segurança das dicotomias ou, quem sabe, da superespecialização.

Ao assim procederem os sujeitos, não consideravam as possibilidades educativas emancipatórias que o espaço mesmo da sala de aula contém e, ao ignorarem os conflitos advindos do conhecimento científico e do conhecimento

cotidiano faziam por reproduzir modelos hegemônicos de educação. E tais modelos buscavam privilegiar, no processo de conhecimento, os elementos cognitivos excluindo, em certa medida, deste processo, os elementos não-cognitivos, tais como emoção, paixão, desejo, entre outros.

No cerne desta postura pode-se observar que a desconsideração de elementos não-cognitivos do processo educativo encontra-se a crença que, a serem considerados elementos como emoção, desejo, paixão, poderiam fazer crer que o conhecimento transmitido – e no qual se baseiam os sujeitos – não possui características de cientificidade e devem, portanto, ser colocados sob suspeita.

Ao considerar o início da profissionalização dos sujeitos e os modelos únicos de que dispunham – o modelo aceito como científico – penso ser importante discutir um pouco acerca da formação profissional. É o que farei na seqüência.

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Alguns autores se têm debruçado sobre as especificidades da profissão docente numa tentativa de tentar esclarecer e, em alguns casos, demarcar limites e possibilidades desta que tem sido uma atividade que, ao longo do tempo, a sociedade lhe atribuiu características distintas, como, por exemplo, missão, sacerdócio, formação de ‘mentes’ e, mais comumente, transmissão de saberes prontos.

Na verdade, profissão, em paráfrase com Popkewitz (1990), é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. Não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos.

Entretanto, apontar a docência como profissão implica entendê-la de maneira diferenciada, porque a natureza de sua organização se distingue das demais profissões que se podem entender enquanto 'ofício', no sentido do domínio de técnicas específicas para a elaboração e desenvolvimento de 'algo'. Em termos mais específicos, trata-se de apreender os fundamentos de uma profissão, saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam determinadas atitudes, e quando e por que será importante fazê-lo de outra forma (Imbernón, 2002).

Em outros termos, referindo-se à questão em pauta, Schön (1992, 1998) aponta que o profissionalismo na docência está relacionado à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Para Imbernón (2002:27) entretanto, *o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto. Assim, para este Autor, ser um profissional da educação significará participar na/da emancipação das pessoas.*

No que concerne ao presente estudo, em relação àquilo que considero relevante trazer à discussão, a profissão docente se caracteriza por lidar com

questões não apenas da dimensão do cognitivo, mas do afetivo, inter-relacional, dialógico, contextual e, por isso mesmo, no âmbito do *humano* com toda a polissemia que é própria à palavra em destaque.

Assim, me parece interessante explicitar o que assumo com Aragão (2003) enquanto competência e que está intimamente relacionada, do ponto de vista desta Autora, com a questão da autonomia.

Aponta a Autora parafraseando Perrenoud que competência não é nada mais do que uma aptidão – ou uma tendência – para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, agindo com discernimento. No que diz respeito ao campo de ação da docência, afirma a Autora acima referida, em função da idéia de *aprendizagem por toda a vida* que a autonomia se imbrica à competência. Em termos mais específicos, continua a Autora (2003:7)

*O professor re-visto como criativo, capaz de inventar – por isso autônomo – precisa se manifestar competente para definir, elaborar, reinterpretar, a partir do que pensa, crê, valoriza, faz, busca... É nesta perspectiva que **competência tem a ver com eficiência**; no caso escolar da ação docente, tem a ver com a criação autônoma de resultados de ensino em aprendizagem! [os destaques são da Autora]*

Tal perspectiva faz com que se tenha claro que a profissão docente traz em si uma característica para além da simples tarefa técnica, uma vez que a atividade educativa é permeada por crenças, valores, além do necessário domínio de conhecimentos específicos, o que implica pensar numa dimensão de amplitude, isto porque, conforme Aragão (2003:8)

*Para ser professor, não basta conhecer a matéria, ter conhecimento, mas é preciso, sobretudo, ter competências ou **ser competente** para, em termos **autônomos**, transformar, por exemplo, o 'saber disciplinar' em conteúdos acessíveis aos alunos, colocando-o em **disponibilidade pedagógica pelo ensino para ser aprendido**. Parece ser este o*

exemplo maior de autonomia e competência docente: o ensino gerando aprendizagem. [os destaques são da Autora]

Retomando Imbernón, já citado, este aponta que as profissões são legitimadas pelo contexto e que ser um profissional da educação implica participar na emancipação das pessoas. Nesse sentido, a docência como profissão se reveste de particularidades que impõem uma necessária reflexão sobre o *ser docente*.

Na medida em que este profissional tem sua atividade legitimada pelo contexto e que envolve – ou seria, se destina? – à emancipação das pessoas, importa pensar: como tal profissional lida com isso? Até que ponto a profissão docente tem assumido esta característica?

No curso desta pesquisa, pude observar, a partir da literatura bem como das entrevistas com os sujeitos, a preocupação que tem permeado o exercício da profissão docente. Além da preocupação referida, há também um grande sentimento de solidão partilhado pela maioria dos docentes entrevistados, especialmente no sentido de, em certas situações, não saberem ao certo quais caminhos seguir, quer em relação à própria profissão quer em relação às ações pedagógicas em aula.

Em muitos casos, entretanto, tal preocupação está ligada apenas às ações pedagógicas em aula, no sentido técnico do termo, uma vez que alguns profissionais entendem ser a técnica o caminho mais curto e eficaz que leva à aprendizagem, certamente em função daquilo que Fontana (2003:146) afirma que como *instituição, a escola ocupa um lugar específico na divisão social do trabalho da interpretação. Cabe-lhe administrar um modo de circulação (utilizando-se de*

textos falados e escritos) e de estabilização de algumas formas de interpretação do processo de produção do conhecimento, sobre outras.

Em estudo realizado sobre **como nos tornamos professoras**, Fontana, já referida, enfocando a questão da divisão social do trabalho, aponta que

embora o aprendizado pelo trabalho na escola se realize e seja fundamental à constituição do nosso “ser profissional”, isso acontece silenciosa e silenciadamente, numa clandestinidade imposta pela própria organização do trabalho, que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos do nosso fazer, como repercute nas relações entre pares. Continua a Autora: vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam, resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual... (2003:147).

Como se viu anteriormente, a profissão docente comporta não apenas o conhecimento pedagógico específico, mas implica opções éticas, científicas e morais pois lida com seres humanos, influenciando-os e isto a distingue de outras profissões meramente técnicas. E o que isto significa? Significa pensar, como já afirmado nesta pesquisa, que a profissão docente vai além da técnica e que, se envolve pessoas, deve considerar aquilo que Imbernón (2002:31) afirma como uma das mais importantes funções ou tarefas docentes: *a de pessoa que “propõe valores”, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico.*

Além disso, o papel do professor que se pretende autônomo e reflexivo deve também buscar *promover o pensamento e a reflexão por parte dos alunos*, solicitando argumentos e evidências em apoio às idéias introduzidas e às afirmações postas, quer científicas quer intuitivas ou pragmáticas, que possam ser feitas em aulas, isto é, na interação efetiva professor-aluno (Aragão, 2003:9).

Apesar de os professores estarem sendo obrigados, em certo sentido, a assumir responsabilidades que, de alguma maneira, estão ligadas a outros atores sociais, a especificidade pedagógica, característica da profissão, lhe confere a possibilidade singular de lidar com o conhecimento que pode levar à emancipação dos sujeitos. Emancipação essa, percebida como a busca da autonomia de voz, de discentes e docentes, bem como de uma necessária liberdade ao exercício de sua prática profissional entendida enquanto um processo constante de reflexão, de estudo, de discussão, de experimentação, em suma, de interação entre seus pares, os estudantes, a sociedade e o seu tempo.

Considerando, assim, a perspectiva da emancipação dos sujeitos apontada anteriormente, como uma das características importantes da profissão docente, cabe então refletir acerca da leitura e da linguagem – foco deste trabalho – e as relações de poder. É do que tratarei em seguida.

A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES DE PODER

Ao iniciar a reflexão sobre a linguagem e as relações de poder considero importante situar de que lugar pretendo assumir tal questão. Em princípio, penso que para abordar este tema implica re-ver e rever-se enquanto locutor e interlocutor de enunciados implicados num emaranhado de situações nas quais a palavra emerge. A palavra, diz Bakhtin (1995:41), *penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base*

ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras, prossegue este Autor, são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

É, pois, deste lugar, do lugar da interlocução tendo a palavra – e, portanto, a voz - e as relações por ela estabelecidas, que busco entender e trazer ao presente estudo os discursos dos sujeitos.

Inicialmente, penso ser importante situar os sujeitos numa relação social organizada, isto é, no contexto social imediato. No caso da presente pesquisa, os interlocutores/sujeitos – ao tempo desta discussão – estavam iniciando suas atividades docentes, após a formação inicial acadêmica. Assim, a partir do pensamento bakhtiniano, posso dizer que os lugares e as relações sociais nas quais se inserem os sujeitos, os constituem.

Além do mais, na perspectiva bakhtiniana, “somos constituídos pelo outro”. Isto significa dizer que meu discurso não é propriamente meu, mas vou constituindo meus dizeres à medida que vou atraindo os dizeres/discursos alheios, à medida que me aproprio da palavra do “outro”. Isso resulta em um ‘alheio’ meu e vai ficando tão meu que vai se constituindo em mim.

Dessa maneira, a partir do contexto social imediato dos sujeitos desta pesquisa e da assunção com Bakhtin que a significação é mediada pela palavra, retomo as vozes dos sujeitos:

...eu comecei a dar aula na Pedagogia, concomitante à Especialização. Então foi ali que eu percebi que eu não tinha leitura... Eu sofria muito para dar essas aulas porque eu passava dias e dias lendo pra poder entender e poder passar pras minhas alunas aquilo...[...] Eu não falava aquele capítulo todo que eu tinha

escolhido pra trabalhar... Eram os alunos que davam aula no meu lugar... Então eu passei a estudar... estudar... e quando terminei aquela Especialização, eu fiz mais uma logo em seguida...

...um tempo depois eu volto com uma crise lascada com as aulas expositivas. Aí eu vou aprender dinâmica de grupo que é trabalhar dramatização... O psicodrama não é um teatro puro, mas é a coisa do dramatizar e isso foi super importante e legal... Fiz várias "cacas" na sala de aula porque eu estava inovando com psicodrama... aí tinha hora que caía no nada, a coisa de ver o grupo, de aprender a lidar com o grupo na sala de aula...

Embora os contextos apontados pelos sujeitos acima – a universidade e o ensino fundamental – se distingam quanto aos níveis de ensino, ficam evidentes nas palavras dos entrevistados a significação que elas assumem no sentido de apontar a insatisfação com o modo de atuação pedagógica e, conseqüentemente, com os possíveis resultados de tal atuação. Daí a necessidade que sentiram os sujeitos de buscar outros/novos conhecimentos, fora da sala de aula, de seu contexto, para resolverem aquilo que lhes incomodava: possivelmente certa incapacidade momentânea de lidar com as situações pedagógicas porque sentidas, igualmente frágeis, em relação aos conteúdos específicos das disciplinas que se propunham a ensinar.

É possível, também, notar a partir dos discursos referidos até que ponto os entrevistados foram se constituindo na interação com 'os outros'. No caso do sujeito que afirma que *eram os alunos que davam aula em seu lugar*, fica evidente que este se apropriava da palavra alheia e ia transformando-a em *palavra sua alheia*, num claro processo de assimilação, além de, num certo sentido, perceber que, desta maneira, a situação conflituosa na qual se encontrava se resolvia, ainda que parcialmente. Outra possibilidade interessante é pensar que a partir do

‘sofrimento’ vivido pelo sujeito, este parte em busca de novos saberes, impulsionado pela dinâmica interativa/constitutiva da sala de aula.

Enfocando ainda a dinâmica interativa da sala de aula, a tentativa de encontrar meios de resolver a frustração desencadeada pelas aulas expositivas, leva outro sujeito a inovações buscadas, também, além de seu espaço de trabalho, e a tentar ajustar significativamente a palavra à dramatização, assumindo que, muitas vezes, *caía no nada*, ao mesmo tempo em que assume ter sido muito importante tal experiência. Reitera-se, nesse sentido, o quanto os lugares e as relações sociais nos constituem.

A partir desta experiência, informa o sujeito, que buscou redimensionar sua prática resgatando uma idéia/ação anteriormente pensada e que entendia validada:

Aí aquela velha proposta de levar aquele monte de livros didáticos na sala de aula, eu resgato. Levo e faço a leitura na sala de aula. Assim, um grupo “x” lia um livro tal de autor tal e outro grupo lia outro... Depois a gente fechava para ver as diferenças e semelhanças entre os autores... [...] Eu atuava como mediadora, com muita dificuldade. Não era fácil fazer isso e nem as minhas aulas saíam perfeitas... Altas dificuldades... No fundo eu dava meio que aula de metodologia na aula de Filosofia...

Mediadora. Ao se perceber como mediadora das atividades que propunha na dinâmica da sala de aula, apesar de sentir aquilo que denomina ‘altas dificuldades’, o sujeito, aos poucos ia configurando modos próprios de dizer aquela atividade. Em termos mais específicos, o sujeito ia se constituindo mediadora, especialmente na linguagem, ‘entre’ o grupo ou, como aponta Bakhtin, entre ‘nós’.

A atividade proposta pelo sujeito, evidencia também uma tentativa de valorização do diálogo entre textos, autores, o grupo e a professora uma vez que ao destacar os diferentes olhares sobre os assuntos que se propunha a

desenvolver e a realizar um “fechamento” a partir das diferenças e semelhanças encontradas, o sujeito, ainda que intuitivamente, construía, no processo de produção da linguagem, a produção dos diversos sentidos.

Ao discorrer sobre a questão do diálogo, Bakhtin (1995:123) afirma: *pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.*

Nesse sentido, a atividade desenvolvida pelo sujeito no que se refere ao ‘diálogo’ entre os diversos livros, autores, também se constitui numa atividade de interação verbal, pois embora impresso, o livro, como aponta Bakhtin (1995), também é objeto de discussões que se manifestam de diferentes formas, seja sendo estudado, comentado, criticado por quem o lê, seja através das reações impressas e/ou orais manifestadas pelas diversas esferas da comunicação verbal. Além disso, afirma o Autor (1995:123) que, *o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.*

Além do mais, o fato de as ações envolverem situações de leitura coletiva – já que as atividades eram realizadas em grupos – bem como a interação entre grupos e com a professora, os resultados de tais atividades, especialmente por envolverem a enunciação, a fala, tendem a apontar para negociações de conflitos, de resistências, de relações diversas, inclusive de dominação, caracterizando, assim, momentos nos quais a palavra se evidencia como o lugar, a arena, na qual se dão os embates dialógicos e ideológicos, já que a palavra, na perspectiva bakhtiniana está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Afirmar que a palavra é o lugar no qual se dão os embates dialógicos e ideológicos, incluindo aí as relações de dominação, implica reconhecer também a possibilidade da presença das relações de poder que a palavra engendra. Na medida que a palavra é considerada um fenômeno ideológico por excelência, porque traz em si o modo mais sensível de relação social, assumi-la enquanto

desencadeadora e/ou mediadora das relações de poder, me parece algo pertinente.

As palavras não têm realidade fora da produção lingüística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas, afirma Gnerre (1998:19). O que isso quer dizer? Penso que isso tem a ver com a construção do sentido que a palavra assume a partir da sua realidade contextual. Em termos mais específicos, a palavra assume sentido (mais que significado!) ao se considerar o contexto no qual ela foi produzida.

Assim, o contexto e as condições de produção da palavra, da linguagem – e da leitura – apontam, neste estudo, para a existência de um conjunto de valores e ideologias associadas às manifestações da linguagem. Nesse sentido, o poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, que encerram em cada cultura, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes (Gnerre, 1998). Isso significa dizer que, a linguagem em circulação nos espaços apontados pelos sujeitos desta pesquisa, estava vinculada a tais conjuntos de crenças e valores aceitos pela classe hegemônica, o que os levava a ora assumirem a linguagem padrão corrente, ora a se questionarem sobre seu referencial conceitual, a ponto de se sentirem insatisfeitos com suas próprias atuações e a buscarem novas formas de ação/utilização da linguagem.

Por outro lado, a linguagem pode ser usada como uma espécie de filtro da comunicação que tem a possibilidade de, por sua vez, ser entendida somente por aqueles que partilham com ela os mesmos referenciais conceituais e, por isso mesmo, não alcançar a totalidade de ouvintes envolvidos. Trazendo o depoimento do sujeito que afirma serem as alunas que davam aula em seu lugar, é possível entender tal perspectiva de “filtro”, uma vez que o sujeito afirma que *não falava o capítulo todo que tinha escolhido pra trabalhar...*

O fato de o sujeito não conseguir “falar”, ou seja, desenvolver, discutir, apresentar, enfim o conteúdo do capítulo por ele selecionado para desenvolver com as alunas, aponta para a incompreensão, de um lado da linguagem padrão legitimada pela academia e, por outro lado, a incompreensão dos conteúdos associados àquelas informações trazidas pelo texto. Nesse sentido, a linguagem

acaba por se constituir naquilo que Gnerre (1998:22) denomina de *arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder*.

Nessa perspectiva, o fato de o sujeito encontrar dificuldades relativas à linguagem padrão acadêmica e aos referenciais conceituais implicam em obstáculo ao acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, àquilo que referi anteriormente, como emancipação. Se, ao mesmo tempo em que a função principal das linguagens tidas como especiais – como a acadêmico-científica – é social, porque possuem um real valor comunicativo, por outro lado acabam por excluir da comunicação/interlocução as pessoas que não partilham o mesmo domínio lingüístico, ao nível não apenas da decodificação dos sinais gráficos como também da compreensão das mensagens. No caso específico deste estudo, o sujeito afirma que esbarrava na compreensão das mensagens e, como conseqüência, não tratava o conteúdo que deveria desenvolver nas aulas assumindo que eram as alunas que davam aula em seu lugar.

Vale ressaltar, porém, que não basta que se conheça o léxico acadêmico-científico para se entender todas as mensagens encaixadas na linguagem. É importante, se não necessário, que se conheça os referenciais conceituais, ou, nas palavras de Gnerre, já citado, seja “interno” a tais conteúdos referenciais para que se entenda as mensagens.

Há, entretanto, a questão das normas lingüísticas. Norma, no sentido da lei que determina que a língua deve se ‘comportar’ desta ou daquela maneira e que, se ignorada, pode levar a uma série de conseqüências, desde a ‘incompreensão’ das mensagens à discriminação mesma, na base da apropriação da linguagem. O que isso quer dizer? Em termos específicos, *que segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação* (Gnerre, 1998:25).

Assim, a linguagem pode servir para discriminar e, como já afirmado anteriormente, bloquear o acesso ao poder, de maneira tal que o pouco ou considerado insignificante domínio da norma culta da língua, por um grande

contingente de pessoas, tem contribuído para excluir da compreensão das mensagens tais indivíduos, relegando-os a certa marginalização do conhecimento e da comunicação. Tal situação traz a reboque uma série de conseqüências individuais e sociais que tem comprometido não apenas o avanço da educação como também a já referida emancipação dos seres humanos.

Na perspectiva das relações de poder, a linguagem, aqui entendida enquanto norma padrão, tem se configurado como um elemento importante de legitimação dos saberes constituídos. Isto porque no caso da norma padrão, a gramática normativa é o elemento privilegiado numa linha direta de poder absoluto, já que não tem admitido, via de regra, a exemplo das ciências e da própria filosofia, contestações, refutações, críticas explícitas. É certo que algumas mudanças ocorreram nas normas padrão ao longo do tempo, mas o que fica patente mesmo é quase que uma continuidade daquilo que “sempre existiu” e por isso mesmo deve assim permanecer, porque característico de tal saber.

O que se nota, porém, é que tais normas são legitimadas porque a curta memória social e histórica permite tal tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem explícitos para todos. Nesse sentido, Bourdieu e Boltanski (1975:6) afirmam que a amnésia da gênese permite que se aprenda a gramática [a norma padrão culta] *fora das condições políticas de sua instituição, contribuindo assim, para fundar a legitimidade da língua oficial*. E a idéia de continuidade e de necessidade é um traço fundamental do processo de legitimação, complementa Gnerre, já citado.

Assim, a partir de tais posições pode-se inferir que a linguagem em circulação nos ambientes informados pelos sujeitos desta pesquisa poderia configurar-se como elemento de emancipação legítimo caso sua origem social e histórica tivesse sido objeto de explicitação, de refutação, de discussão, até porque seria possível perceber e, conseqüentemente, desmitificar, “verdades” arraigadas acerca da linguagem e que servem de base para múltiplos processos de discriminação e, nesta esteira, de exclusão social de inúmeros indivíduos.

...Eu fui dar aulas no cursinho, de Língua Portuguesa. E fui porque quem organizava o vestibular era o professor R. [ele só dava

análise sintática]. *Então o curso que eu fiz [ministrou], na verdade, foi inteiramente baseado nOs Lusíadas... Todos os termos da oração e todos os tipos de orações. A gente 'socava' as estrofes de Camões em cima deles [alunos] para que dividissem, classificassem... porque na verdade era isso que ia cair no vestibular, porque era isso que o professor R. fazia... Tinha uns cento e vinte alunos na sala de aula...*

... É um curso noturno [no qual o sujeito leciona] então... optei por trabalhar poucos textos e profundamente. Eu tentei fazer a experiência de fazer elas [as alunas] lerem na sala de aula, mas não lêem. Eu tentei dar o espaço de dar leitura dirigida em sala de aula, dirigida no sentido de mencionar tópicos que elas destacassem no texto, não funcionou. Elas enrolam, enrolam e nada! O que eu tenho feito muito, eu dou aula expositiva usando os textos – eu explico os textos – bem expositiva...

Tomando as vozes dos sujeitos para discussão, é possível entender pelo depoimento do primeiro sujeito o quanto de “verdades arraigadas” , como apontado anteriormente, havia na prática por ele assumida. Primeiro, porque se referenciava num modelo desenvolvido por seu professor na universidade – *ele adorava análise sintática!* – e o sujeito entendia como legítimo ‘fazer a mesma coisa’ que seu professor, já que não se sentia seguro para fazer de outra forma. Depois porque ao ‘socar’, nas palavras do sujeito, análise sintática, a partir das estrofes de Camões, nos alunos do cursinho, o sujeito em questão entendia estar, em certa medida, preparando os estudantes para o exame vestibular, pois afirma que era isso que seria solicitado no exame e que quem organizava tal exame era o professor R., o mesmo que *adorava análise sintática*.

No segundo caso, o sujeito, apesar de ter feito tentativas de desenvolver um trabalho diferenciado, do ponto de vista das ações pedagógicas, acaba mantendo o modelo hegemônico – a aula expositiva, porque pressionado pela reação das estudantes que, fosse qual fosse a proposta, não se interessavam em

assumi-la. Nesta postura de assumir mesmo o 'expositivo', como afirma o sujeito, é possível perceber outra "verdade arraigada", conforme afirmado acima, uma vez que as estudantes 'esperavam' - e provocaram – tal atitude do sujeito. Por sua vez, o sujeito, apesar das tentativas de 'fazer diferente', acaba por se render ao modelo hegemônico, talvez por não entender que 'valeria a pena' continuar insistindo numa prática ressignificada.

A outra questão que as vozes dos sujeitos evidenciam está relacionada às relações de poder presentes nos espaços da sala de aula. Isto porque é interessante notar, no caso do depoimento do primeiro sujeito que, mesmo o professor R. não lecionando no cursinho tampouco estes alunos do cursinho estarem fadados a serem alunos do professor R., tal professor exercia sua influência – e, daí, seu poder – sobre o sujeito e, conseqüentemente, sobre os futuros vestibulandos, uma vez que conforme aponta o sujeito, era o professor R. que organizava e/ou definia como seria a prova de Língua Portuguesa naquele exame vestibular.

Tal 'onipresença' do professor R. acabava por determinar e, por isso, exercer certo 'poder' sobre o que e como os estudantes do cursinho – candidatos ao exame vestibular daquela universidade – deveriam aprender, independentemente do curso pelo qual optassem. Além disso, pode-se perceber igualmente que tal influência estava presente no modelo vigente de universidade, bem como sobre como se entendia o ensino da Língua Portuguesa, isto é, um

ensino voltado à valorização da gramática normativa, aos clássicos da literatura, numa perspectiva do 'objetivismo abstrato'* como aponta Bakhtin.

Por outro lado, há que se compreender que a partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade lingüística usada em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura (Gnerre, 1998). Daí que a figura do professor R., sempre presente, quer fosse fisicamente quer fosse como 'mentor' daquele modelo de ensino, representava o guardião da tradição cultural defendida pelo grupo ao qual pertencia o sujeito que, naquele momento, detinha o 'saber' e, por isso, o poder.

Ainda em correlação, as estudantes com as quais trabalhava o segundo sujeito, entendiam que a tal tradição cultural deveria ser mantida e, em função disso, numa atitude, talvez, provocativa 'mostravam' ao professor como elas queriam que as aulas fossem conduzidas, isto é, na perspectiva da transmissão dos saberes prontos, sem que precisassem realizar as leituras dos textos propostos pelo sujeito.

* Para Bakhtin, o objetivismo abstrato parte das seguintes considerações: (1) A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. (2) As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. (3) As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. (4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (Bakhtin, 1995: 82-83). (os grifos são do autor)

O procedimento das estudantes, nesse sentido, estava ancorado naquilo que entendiam enquanto um processo devidamente legitimado – Habermas afirma que a legitimação é um processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita (1976) - dado que, naquela universidade, as relações de ensino assim se processavam e que entendiam como *aula legitimada*, a transmissão, via exposição, pelo professor, o que, certamente, excluía uma participação mais dinâmica das estudantes. Na verdade, a postura das alunas era a de quem espera e recebe, e, em muitas situações, sem questionar, um conhecimento, um saber, de quem – supostamente – sabe mais, que no caso era o sujeito-professor.

Nesse sentido, a atitude das estudantes em não realizarem as leituras solicitadas pelo sujeito-professor estava, de certa forma, fundamentada numa tradição que considerava a ‘exposição’ da aula pelo professor como a mais importante – senão única – possibilidade de ensino e de aprendizagem, o que, possivelmente, as levava a se posicionarem passivamente diante das propostas de leitura do professor. Tal posição das estudantes, evidencia, também, a maneira pela qual exerciam o ‘poder’, ou como atuavam no jogo das relações de poder, uma vez que, embora se pudesse supor que tal ‘poder’ estava centrado no professor, as estudantes, ao assumirem uma atitude de ‘espera’ deslocavam esse ‘poder’ para si próprias e obrigavam o professor a conduzir a aula conforme seus desejos que se apresentavam sob a forma da ‘não-leitura’ dos textos.

Ao retomar a questão da leitura em sala de aula assim se pronunciavam alguns sujeitos:

... o papel que a leitura tinha em minhas aulas... era muito pouco. Eram aquelas leituras de textos ligados à área... já era mais ou menos assim... de artigos... não tinha assim... porque eu não trabalhava com nada que fosse da área. Até porque não tinha condição. Ficar trabalhando com a área de Biomédica... nada disso. Então quando muito a gente trabalhava com alguns textos... Em outro curso... eu trabalhava com trechos de textos. Nunca cheguei a trabalhar com um livro inteiro... a fazer resenha... nunca fiz isso... nunca fiz...

... quando eu era professora do curso de Pedagogia... eu estava sentindo que precisava buscar mais... porque mesmo que eu lesse muito em casa, sozinha... Eu até criei um grupo de estudos na universidade. Nós éramos em oito professores e tinha momentos que as pessoas confiavam muito em mim e eu não sabia dar as respostas [às perguntas] que eles me faziam. E eu comecei a ver que eu sabia muito pouco e que se eu quisesse continuar na universidade eu tinha que estudar mais, a ler mais... Aí fui fazer pós-graduação...

... eu só trabalho capítulos de livros. Então neste semestre trabalhei com três autores e são autores muito diferenciados... Aí eu dou uma questão às alunas na qual as alunas têm que ficar comparando os autores... Parei aulas e aulas pra ficar ensinando como é que se fazia a prova, como é que se redige um texto, como é que se faz uma citação, como é que se põe o sobrenome do autor, o ano, a página, como é que se faz lá no rodapé, uma bibliografia... porque elas estão no terceiro ano de Pedagogia e não sabiam como se faz isso...

Entre o dizer e o fazer neste período da profissionalização dos sujeitos, a leitura, conforme os depoimentos dos entrevistados, assume um papel ora relevante, imprescindível mesmo, porque constitutiva ora aparece no sentido instrumental-utilitarista, como se fora um apêndice porque, em certa medida, necessária ao ensino.

Dessa perspectiva dão conta os depoimentos acima. O primeiro sujeito, ao se referir ao papel que a leitura representava em suas aulas é categórico ao dizer:

era muito pouco. Declara que, por trabalhar com vários cursos, considerava impossível levar em conta os textos, especialmente livros, relativos às áreas com as quais trabalhava. Em termos mais específicos: não via possibilidade de desenvolver atividades de leitura lançando mão dos textos referentes às áreas em questão. Algumas vezes se apoiava em artigos, outras vezes em trechos de textos para o desenvolvimento das atividades de aula. Mas, assumidamente, afirma ser o papel da leitura nas aulas, muito pequeno. O que isto pode estar querendo dizer? Talvez aponte para a desconsideração da leitura enquanto elemento constituidor dos sujeitos. Possivelmente, a leitura para este sujeito, neste momento específico, representasse apenas um elemento que poderia ser utilizado para desenvolver conteúdos que deveriam ser passados ou transmitidos aos alunos. A fragmentação do conhecimento fica evidente, dado que o sujeito não vislumbrava possibilidades de trabalhar imbricadamente o ato de ler, a leitura e os conteúdos pertinentes às diversas áreas do saber. Tampouco percebia o quanto de conteúdo há nas formas...

Ao afirmar que nunca chegou a solicitar a leitura de um livro ou a fazer resenha o sujeito aponta para a consideração do já citado modelo tradicional de ensino cujo pressuposto centra-se na figura do professor e em seus saberes. Além disso, o fato de não solicitar a leitura de livros ou de desenvolver atividades como fazer resenhas – que pressuporiam leituras prévias – poderia conferir ao sujeito a certeza do domínio daquela situação, ou seja, o sujeito sentia que aquele espaço não era lugar de ‘fabricação’ de saberes, mas da transmissão dos conhecimentos pelo mestre e da recepção pelos alunos.

Ainda em relação ao primeiro sujeito, é possível inferir que ao afirmar que não desenvolvia atividades de leitura em função da diversidade de áreas do saber com as quais trabalhava o sujeito revela, de certa maneira, um despreparo sobre os próprios conhecimentos específicos e, talvez, por isso mesmo, adotasse uma postura deliberada de não trabalhar leituras com seus alunos. Assim, ao adotar tal postura deliberadamente o sujeito revela como as relações de poder podem se manifestar a partir das relações de hierarquia na sala de aula, apontando que não há neutralidade nas opções e, ao mesmo tempo, o quanto tais opções são *marcadas pelos interesses e relações de poder em jogo na trama social* (Fontana, 2003:144).

Na seqüência, o segundo sujeito afirma que lecionava no curso de Pedagogia e que lia sozinho e, certamente, por não considerar que a leitura solitária era suficiente resolveu desenvolver com um grupo de estudos uma leitura coletiva. Em outras palavras, o partilhar a leitura é que parecia ser importante uma vez que a interação, a partir da leitura, levaria a uma ampliação do conhecimento buscado pelo sujeito.

A vontade de 'saber mais' respondia a uma necessidade imediata do sujeito. Isso equivale dizer que ele precisava ampliar seus conhecimentos porque queria/pretendia continuar na universidade. Por outro lado, o sujeito representava uma referência aos demais membros do grupo de estudo e, de certa forma, se sentia pressionado pela 'confiança' que nele depositavam e à qual ele gostaria de corresponder.

Tal constatação é interessante à medida que o sujeito se descobre sabendo *muito pouco* pois, em muitas ocasiões, não tinha respostas às perguntas feitas

pelo grupo. Esta situação o incomoda e o leva a assumir que, só poderia saber mais se fosse à pós-graduação. E se decide por esta alternativa porque queria continuar na universidade.

A pós-graduação, nesse momento, assume para o sujeito o lugar legítimo do conhecimento e é em busca de tal conhecimento que ele parte. Ao assim pensar, é possível que o sujeito considerasse pouco provável que ‘outros’ espaços – como a própria sala de aula ou os grupos de estudos da universidade na qual trabalhava/trabalha – sejam ou fossem espaços possíveis de produção de conhecimento. Essa visão encontra-se na raiz de um pensamento que distingue espaço de trabalho como um lugar de ‘não formação’ e espaço de formação, que seria o lugar no qual se desenvolvem as atividades intelectuais.

Nessa perspectiva, é possível dizer com Fontana (2003:147) que

...Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam, resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual, sentidos por muitas de nós.

A realização das leituras ‘sozinho’ não foi suficiente para que o sujeito se sentisse *aprendente*^{*}, assim como os estudos realizados em grupo não foram igualmente suficientes para que ele se sentisse ‘capacitado’ a dar as respostas solicitadas pelo grupo. O sujeito, nesse sentido, desconsiderou a possibilidade de o próprio grupo buscar – e encontrar – as respostas aos questionamentos, às indagações. Coletivamente, na interação, o grupo mesmo poderia construir/produzir o conhecimento, especialmente pelo diálogo com os textos em

^{*} Cf. ASSMANN, H. *Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente*. 3ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

circulação no espaço do trabalho educativo, com os pares, os estudantes, enfim, o conhecimento produzido na *grande temporalidade*, para utilizar uma expressão benjaminiana.

Nesse sentido, o texto que é fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado, acaba por ficar alienado da leitura, além de impedir/bloquear o caminho que conduz o ensino [e a aprendizagem] para fora da escola e para dentro dos problemas sociais (Zilberman e Silva, 2002).

O depoimento do terceiro sujeito anuncia uma tentativa de mudança pedagógica do trato com a leitura. Isto porque o sujeito já não mais está preocupado em seguir uma visão exclusiva de autor, uma única linha de pensamento, em incentivar a recepção passiva e/ou mecânica dos textos lidos, mas aponta para uma mudança (inclusive social) no sentido de que a perspectiva adotada por ele busca, na leitura dos textos propostos, um instrumento de conscientização e emancipação dos leitores, na medida em que traz diferentes abordagens de um mesmo tema e as problematiza com os estudantes.

Outro ponto a destacar refere-se ao fato de o sujeito 'parar' os conteúdos e ensinar aos estudantes formas acadêmicas de produção textual com as quais ainda não estavam habituados. Tal atitude evidencia uma preocupação procedente do sujeito uma vez que os textos científico-acadêmicos são parte do conhecimento de um reduzido número de pessoas, inclusive de muitos acadêmicos, que a eles têm acesso de maneira bastante superficial. E essa superficialidade fica evidenciada quando os estudantes necessitam desenvolver

seus textos científico-acadêmicos seja como exigência parcial de avaliação de disciplinas seja como monografias de conclusão de cursos.

Nesse sentido, percebe-se que a relação do sujeito com a leitura como parte fundante da atividade educativa, aponta para uma consideração diferenciada de uma pedagogia da leitura cujo objetivo principal não está voltado para a questão didática ou técnica mas que, ao levar em conta as relações de poder que subjazem a estes objetivos, compreende e assume um projeto teórico e político bastante claro: a leitura como desencadeadora de mudança social.

Assim, em vista dos aspectos expostos no presente capítulo penso que a leitura nas licenciaturas é inescapável, no sentido de que leitura e, posteriormente, escrita, são lugares de fabricação, de construção já que não buscamos leitores de letras impressas apenas, decodificadores de sinais, mas leitores que percebam que *importantes são as relações que estabelecemos com os textos, isto é, aquilo que o texto provoca em nós, impulsionando-nos a pensar, a projetar um agir e a efetivar fazeres pedagógicos reflexivos e distintos.*

Para finalizar e, em correlação com as idéias de Zilberman e Silva (2002), penso que a consideração de uma pedagogia da leitura de caráter transformador *propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo texto num sistema comunicacional, social e político.*

Em perspectiva, tratarei, na última parte deste trabalho, sobre a gratuidade da leitura a partir das histórias de leitura dos sujeitos, e buscarei demonstrar o quanto tais histórias de leitura influenciaram, não apenas sua visão de mundo bem como os desdobramentos posteriores, no exercício da docência. Tentarei, assim,

apontar algumas respostas possíveis à pergunta inicial formulada na presente pesquisa.

V - QUANDO A LEITURA É GRATUITA

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e, por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista -, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas. Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (...) ele não se perdeu assim tão completamente. Desgarrou-se apenas. Fácil de ser reencontrado. Ainda que seja preciso saber por quais caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós...que afirmamos “gostar de ler”, e que pretendemos partilhar esse amor.

Pennac

Neste último capítulo deste trabalho, busco destacar as reminiscências dos sujeitos acerca das leituras realizadas em períodos nos quais não puderam freqüentar a escola. Além disso, buscarei apontar, como já disse, algumas respostas possíveis à pergunta inicial formulada na presente pesquisa.

Nos períodos em que os sujeitos afirmam terem se distanciado da escola, tal distanciamento não significou abandono ou distanciamento correlativo do ‘ato de ler’, posto que as evidências demonstram que essas fases foram mencionadas como sobremaneira

marcadas por intensa atividade de leituras. Leituras essas que se expressam em ampla variedade, desde contos, fotonovelas, romances em fascículos, livros de aventura e mistério, textos referentes a outros idiomas, revistas de variedades (cinema), até mesmo de enciclopédias. Um dos sujeitos afirmou que além das leituras consideradas *sérias* – livros de Literatura Brasileira e Portuguesa –, lia histórias policiais, de detetives, entre outras. Um outro se interessava por ‘leituras livres’, mas que envolviam *psicologia, filosofia e poesia*.

Ao relatarem as suas experiências de leitura ao longo dos períodos que não puderam freqüentar a escola, é possível perceber, nas vozes dos sujeitos, evidências de que passaram a buscar, espontaneamente, os mais diversos “tipos” de leitura.

As leituras relatadas abrangeram, como já mencionei, desde *fotonovelas* que eram lidas às escondidas, *contos* diversos que descreviam lugares distantes das regiões nas quais viviam os entrevistados, *revistas* ora trazidas por pessoas da família ora compradas pelo próprio leitor, *revistas em fascículos de contos de mistério, livros de espionagem, de detetives; textos de enciclopédias, textos em outros idiomas...* Enfim, uma infinidade de **leituras escolhidas, gratuitas e, por isso, especiais.**

As manifestações dos sujeitos-leitores, ao se referirem a esses períodos de distanciamento escolar, são detalhistas em sua eloqüência, como se pode ver a seguir:

Fiquei onze anos fora da escola e eu me lembro que comprava fotonovelas, contos que dividia com uma prima... Inclusive eu conhecia muito mais sobre a Europa do que sobre o Brasil porque

os contos traziam histórias dos Alpes da Suíça, das colinas de Viena...

Minha avó (era italiana) e viajava muito. Então ela nos trazia revistas dos lugares pelos quais ela passava, revistas de moda, que falavam das cidades... e eu lia! Eu me lembro que ela contava as histórias de vida das pessoas que viajavam com ela, já que naquela época as viagens de ônibus duravam dois até três dias... E a gente 'lia' essas histórias...

No meu caso, quando eu comecei a me sustentar, eu me lembro que aparecia um livro ou outro que eu comprava. Eu li livros como "O Perfume"... "Cidadela"... e aí eu comecei a ler cada vez mais romances, primeiro porque eu gosto de drama...

...Eu comecei a fazer curso de inglês, alemão, mas porque eu gostava, não pra seguir carreira...

Eu me reprimia... não queria mostrar que era uma pessoa normal... Na verdade eu gostaria de ler o que os outros estavam lendo... Mas eu tinha que ser pudica, nem sei porque... então eu lia escondido... fotonovela... Mas eu dizia que não queria ler... Saiu, na época, uma revista chamada "Tristão e Isolda"... Na verdade eu acabei lendo, gostei, me envolvi, porque era o que eu buscava... mas eu me reprimia...

E eu ganhei uma coleção chamada "Tesouro da Juventude"... Aquela eu devorei... Eu devo ter lido os vinte volumes sobre todos os assuntos... eu adorava ler aquilo...

Eu lia a página de esportes do jornal porque eu adorava futebol. Tinha uma revista chamada "Cine" - que era sobre cinema - que eu comprava todo mês e lia... Li também uma coleção que saiu em fascículos chamada "Contos de Mistério"... Eu lia tudo... além de contos de vários autores sobre casos de detetives, de investigação, de espionagem. Eu tenho em casa até hoje...

Evidencia-se nas vozes dos sujeitos que - enquanto podiam escolher as leituras que lhes agradavam de alguma forma - a relação com a leitura tendia a fruir, a ser prazerosa, tanto que a atividade de leitura nesses períodos

mencionados parece ter sido não só intensa, mas especialmente **marcada pela liberdade...**

Penso que é importante retomar o lugar deste prazer. A leitura prazerosa à qual me referi anteriormente está ligada à ‘visão do estranhamento’, como já mencionado nas minhas análises. Não se trata, por suposto, de um prazer ligeiro, do prazer pelo prazer, como se tem observado em muitas abordagens sobre tal questão. Mas diz respeito a uma visão que leva a percepções outras, exatamente porque se distingue da leitura imposta ou institucionalizada. Contudo, isto não quer dizer que tal leitura seja desprovida de complexidade. Ao contrário, se ‘causa estranhamento’, se ‘mexe’ com o imaginário dos leitores pode igualmente provocar mudanças e, nessa perspectiva, o prazer pelo prazer, em um sentido inócuo, está decididamente descartado.

Dessa forma, a ampliação dos horizontes a partir da leitura possibilitava aos sujeitos-leitores uma relação de cumplicidade com os textos lidos, com os livros... E isso é lembrado com certa nostalgia por esses sujeitos, justamente nos termos da reflexão de Pennac (1995:145):

*...A **liberdade** de escrever não saberia se acomodar com o **dever** de ler. O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a ‘necessidade de livros’. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam.*

Ao falar sobre as relações de cumplicidade com os textos lidos, com os livros, entendo como tal as diversas ‘ligações’ que com eles estabelecemos, uma vez que o significado de um texto pode ser ampliado ou reduzido, muitas vezes

alterado, pelas capacidades e desejos de cada leitor. Assim, segundo a visão de Manguel (1999: 239):

...Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio de ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência.

Há, ainda, a cumplicidade com os textos ou livros no sentido de que a leitura, o ato de ler, de acordo com o pensamento do autor referido, estabelece uma relação íntima, mesmo física, da qual todos os sentidos do leitor participam: os olhos colhendo as palavras na página, a textura das folhas, as páginas recém impressas ou amarelecidas pelo tempo, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro do papel – novo ou envelhecido -, o tato tocando as folhas suaves, lisas ou ásperas, o tipo de encadernação, simples, sofisticada e, conforme o Autor referido, até mesmo o paladar, *quando os dedos do leitor são umedecidos na língua...*

Tal perspectiva pode ser observada no depoimento de um dos sujeitos-leitores pesquisados quando este afirma que, após ganhar uma coleção de livros cujo título era 'Tesouros da Juventude', afirma tê-la *devorado*, numa clara alusão a certa *avidez* de leitura, justamente porque lhe despertara estranhamento, e o instigava a buscar mais prazer ou prazer continuado de contato com a leitura.

O mesmo sujeito, ainda, ressalta que comprara uma coleção de 'contos de mistério' que havia sido publicada em fascículos e que, segundo seu depoimento, havia *lido tudo*, completando: *eu tenho em casa até hoje...*

É possível perceber, por uma fala como esta, a relação que o sujeito-leitor tem com a leitura quando esta se faz de forma gratuita. A relação se fortalece especialmente na consideração de que este sujeito, quando na escola, fora obrigado a ler o Catecismo, como também fora submetido a severas punições como *ajoelhar em grãos de milho*, caso não houvesse dado conta das leituras que lhe eram exigidas pela escola. Tal **relação de pertença** – a despeito da aversão inicialmente cultivada pela obrigatoriedade se evidencia fortemente já que o sujeito guarda os contos “até hoje”, ao tempo em que evidencia, como bem aponta Pennac (1995), *que o verbo ler não suporta o imperativo*, pois qualquer leitura, que se pretenda significativa, precisa estar ligada à liberdade, à livre escolha, a preferências, sentidos e significados individuais.

Ao relatar sua experiência com a leitura ao longo do período no qual não pode freqüentar a escola, outro sujeito indicia o valor dado à leitura não institucionalizada ao assinalar que buscava tipos diferenciados de leituras supostamente banais – como as fotonovelas e os contos triviais – adquiridos em parceria com uma prima, devido às dificuldades financeiras. Contudo, relata o quanto tais leituras lhe foram significativas, afirmando que, não apenas lhe davam prazer, mas aquelas leituras lhe serviram de informação sobre culturas distintas. O sujeito relata em outro momento que conhecera paisagens da Europa – com sabor de ‘outras culturas’ – tais como os Alpes Suíços, as colinas de Viena, muito mais do que do próprio Brasil. Informa que, posteriormente, quando teve a oportunidade de, em viagens, visitar para conhecer *fisicamente* tais lugares, já se sentia familiarizado com eles, apresentando uma impressão de *dèja vu* em função das

leituras dos contos e das fotonovelas, então consideradas espúrias, que espontaneamente realizara fora da escola.

Outra questão interessante diz respeito a leituras de mundo passíveis de serem feitas pelos sujeitos desvinculados da escola. Relata um dos sujeitos que 'lia' as histórias que a avó contava por ocasião das viagens que empreendia. Em tais viagens, a avó ouvia as histórias das pessoas com as quais dividia os percursos e, posteriormente, as re-contava aos netos. Ao assumir o lugar de 'contadora de histórias', a avó oferecia aos ouvintes a possibilidade de recriação dos relatos, uma vez que, pela oralidade, podia fazer suas as palavras alheias, todavia tendo a possibilidade de até alterar, parodiar - enfim, recriar – os relatos dos viajantes.

Ao ouvir/'ler', assim, os relatos que a avó contava, este sujeito-leitor mobilizava e se apropriava de conhecimentos não institucionalizados, não escolarizados, mas conhecimentos produzidos e vividos pelo humano e que, ao tomar contato com eles, os reconstruía em uma perspectiva tal que *refazia* com os viajantes e com a avó essas *histórias*.

É interessante considerar que a 'leitura de mundo' e a 'leitura da palavra' – para usar expressões freireanas - desencadeada pelos relatos da avó referida, possibilitavam ao sujeito certa relação com um outro universo, ao qual, naquele momento, ele só tinha acesso através daqueles relatos. Daí, talvez, tais relatos terem sido tão marcantes em sua vida.

Neste caso, há a considerar, ainda, a questão da 'situação de leitura' na qual estava mergulhado o sujeito-leitor. Além dos relatos terem sido marcantes, há

uma situação de leitura também marcante, já que envolvia a presença da avó – e de seu afeto – e o imaginário do sujeito em relação, não apenas à avó, mas igualmente aos ‘personagens’ das histórias por ela trazidas.

Além disso, é possível dizer - em correlação com Aguiar (1999:250) - que *para o indivíduo se tornar leitor, é necessário que esteja apto a fazer a discriminação eu x mundo, pela estruturação da personalidade e conscientização do processo de internalização por que passa. E, a essa particularização individual corresponde, no âmbito social, uma outra particularização, pela possibilidade de distinção entre o público e o privado.*

Em momento distinto, outro de meus sujeitos-leitores destaca sua relação com a leitura num período em que estivera fora da escola, como uma fase ora de busca e de escolhas livres ora de ‘desejos’ de leituras não realizadas. Isto porque, afirma o sujeito, ele não conseguia, em muitas ocasiões, ler aquilo que os ‘outros’ liam e que ele também desejava ler, e só não o fazia por motivos que nem ele sabe discernir ao certo.

Em relação à busca e às escolhas livres do sujeito, parece que tais atitudes estão ligadas ao fato de esse sujeito poder ‘comprar’ os livros que gostaria de ler, uma vez que já estava, em suas palavras, “se sustentando”, o que significa dizer que dispunha de condições financeiras para ‘escolher o que ler’. Tal sensação de liberdade de ser e de poder lhe propiciara a *autonomia de opção*, situação que se diferenciava das fases anteriores, nas quais não lia ou, quando lia, era apenas por *exigência institucional*.

Abordar a 'questão financeira' no âmbito das experiências de leitura relatadas me parece importante a título de reflexão. Impõe-se, do meu ponto de vista, esclarecer, ainda que de maneira breve, as condições sociais de *acesso à leitura*. Isto porque, ao tomar como referência o depoimento deste último sujeito considerado, entendo que há que se distinguir como se dão condições sociais de acesso à leitura, uma vez que tal situação se processa de maneira diferente para as pessoas de origem popular. O que isto quer dizer? Penso que tal diferenciação está na base da sociedade capitalista uma vez que às camadas populares reforça-se a visão pragmática de leitura, à que, no dizer de Soares (2002:25), se atribui apenas um "valor de produtividade", dado que se supervaloriza um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso.

Na medida que às pessoas de origem popular tem sido negado o acesso à produção escrita, não só pela falta de orientação pedagógica no curso da formação em nível escolar, mas especialmente pelas dificuldades financeiras de aquisição de livros, bem como pela impossibilidade e/ou dificuldade de uso de bibliotecas públicas às quais, efetivamente, essas pessoas tenham acesso, fica evidente a influência e/ou determinação que possui a situação extra-leitura . Assim, é possível entender que *as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais* (Soares, 1999:25).

Retomando o teor do depoimento do sujeito, foram os momentos de 'liberdade de escolha' que lhe permitiram deixar emergir seu gosto pelo *drama*,

conforme assume, e até de aprender outros idiomas por livre opção, pois afirma que buscara aprender outras línguas porque *gostava* e não para *fazer carreira*. Tal ressalva do sujeito pode ser entendida como forma de reação às pressões das leituras realizadas obrigatoriamente, quer para cumprir tarefa quer por mera exigência da escola. Ou, pode-se inferir, que o fato de haver destacado que aprendera outros idiomas '*não para fazer carreira*', pode manifestar igualmente que, no presente, suas opções fazem/faziam/fizeram sentido. Prefiro pensar que ambas as possibilidades se fazem presentes.

Outro fato interessante apontado por este sujeito-leitor diz respeito à situação denominada por ele de *leitura secreta*.

Afirma o sujeito que 'lia escondido' as fotonovelas que adquiria porque era isso que tinha *vontade de ler*. A realização de uma atividade de leitura à *revelia* evidencia a escolha do sujeito por algo que dizia respeito apenas a ele próprio. Muito embora tal 'segredo' que expressa o desejo de manutenção de privacidade da leitura - conquistado na Idade Média com a prática de *leitura silenciosa* - seja relevante para o caso em questão, não significa que a escolha do sujeito fosse completamente independente, uma vez que ele afirma que 'lia escondido' o que os outros também liam porque ele 'desejava ler'...

Tal contraponto me parece interessante se for considerada a idéia de que *a leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação...* (Soares, 2002:18).

Além disso, na perspectiva bakhtiniana, a enunciação é um processo de natureza social, ligado às condições de comunicação que, igualmente, estão relacionadas às estruturas sociais. Enunciação, desse modo, não é um processo de natureza apenas individual. Na verdade trata-se do *social* determinando a leitura e constituindo seu significado (Soares, 2002).

Neste caso, apesar de afirmar “reprimir-se”, o sujeito evidencia um maior interesse pela *leitura gratuita*. O fato de destacar que lia alguns títulos que, à época, foram publicados e vendidos não apenas em livrarias, mas em bancas de jornal, dá conta de tal interesse, uma vez que o sujeito não se posicionava completamente alheio aos acontecimentos relativos à leitura, pois se envolvia com as publicações de histórias em fascículos, de comercialização popular, que facilitava o livre acesso das pessoas de maneira geral.

Entretanto, ao fazer a opção pela ‘compra’ desses títulos, o sujeito assumia *o direito de ler aquilo que lhe interessava*, mesmo que, posteriormente, viesse a rejeitar por uma série de motivos – até pelo comentário da crítica especializada – aquele tipo de leitura. Nada importa, posto que o sujeito-leitor escolhia livremente sua leitura, seja porque *podia comprar* seja porque *podia optar...*

Assumir o **direito de ler**, neste momento, é apresentar para assinalar alguns aspectos relacionados àquilo que os sujeitos desta pesquisa apontaram ao relatarem suas atitudes de leitura no período que não haviam freqüentado regularmente a escola.

Tal situação pode ser entendida do ponto de vista da autonomia intelectual nos termos manifestados por Sacristán (2002:56), a saber:

*A comunicação com a experiência de outros [os livros, os textos...] pode ser desejada e selecionada pela própria pessoa (nem tanto nas escolas). Não é dada pela família ou etnia, **embora possam dirigi-la**. A experiência propiciada pela leitura [nas situações em que isso é possível] só é autêntica quando é interessante e mantemo-nos envolvidos com o que lemos. (Grifo meu)*

Embora, como disse, o acesso aos portadores de textos seja, em muitos casos, limitado por uma série de motivos – entre eles pelo financeiro e pela possibilidade de compreensão que facilitam as leituras prévias – é possível assinalar, pois, que somos construtores de nós mesmos a partir da alteridade, isto é, das experiências alheias com as quais interagimos e das quais partilhamos.

Nesse sentido, justamente por se declararem interessados em leituras diversas **fora da escola**, as vozes dos meus sujeitos-leitores sugerem que - diferentemente do que ocorre com a contemplação das elaborações audiovisuais, conforme assinala Sacristán (2002:57) – a liberdade das escolhas das leituras possibilita a tais leitores o confronto com as idéias dos autores, sem que se desconsidere a exigência de esforço mental e de interpretação de leitura que igualmente exige compromisso do leitor. Tal confronto, no âmbito do diálogo interior, pode gerar um espaço de pensamento autônomo porque marcado pela liberdade e que constitui a subjetividade marcada, propriamente, por motivos, interesses e propósitos de cada um e cada qual.

Assim, a gratuidade da leitura pode ser configurada como um dos elementos sobremaneira importantes para a construção do pensamento autônomo – em termos efetivos de subjetividade - uma vez que possibilita aos indivíduos a escolha e a implementação de opções. Inversamente, a obrigatoriedade da leitura,

sem as relações idiossincráticas necessárias e imprescindíveis, tende a estar relacionada às situações de *doutrinação* (Sacristán, 2002:57).

No âmbito de tal *pensamento autônomo*, entendo que, apesar das várias possibilidades de ações e atos de leitura – para doutrinação, para informação, para distração... –, a leitura compreendida como *formativa* é aquela que se destaca como tendo ocorrido com os sujeitos quando puderam selecionar o que queriam, o que gostariam e desejariam ler. Isto porque - ao assim procederem - puderam lançar mão de elaborações outras advindas de reflexão própria ou de outras formulações porventura diferentes sobre aquilo que haviam lido. Essas elaborações, quer dizer, essas relações estabelecidas pelos sujeitos foram destacadas exatamente porque as leituras foram por eles realizadas considerando a experiência surgida do objetivo e da liberdade de escolha da leitura por eles mesmos.

Porém, é importante ressaltar, em sociedades do conhecimento com características da nossa, a apropriação do capital cultural intelectual construído por 'leituras' é configurada de forma desigual. Isto porque a alfabetização, as atitudes e motivações diante da leitura, a disponibilidade de materiais para ler, bem como os contextos nos quais é possível exercitar a leitura configuram condições dadas e imprescindíveis para que cada um e cada qual possam vir a apropriar-se do capital cultural disponível (Sacristán, 2002). Entretanto, nem sempre tais condições podem se realizar de forma satisfatória em função das grandes disparidades e das dificuldades presentes em nossa sociedade.

No caso específico de alguns dos sujeitos participantes deste trabalho, apesar do interesse e da vontade por eles demonstrados em relação às leituras no período de afastamento escolar que viveram, havia igualmente certos entraves, dentre os apontados anteriormente, no que se refere às questões financeiras e à luta pela sobrevivência. Apesar disso, o fato de a leitura não ter sido institucionalizada parecia ser motivo relevante para a busca e para a apropriação deste capital cultural intelectual referido.

Ao abordar a questão da leitura não institucionalizada, mais especificamente, Sacristán (2002:60), em contraponto, afirma que *os métodos das escolas ficaram marcados pela velha ordem intensiva, repetitiva e homogeneizadora*. Por outro lado, vale ressaltar, *o hábito leitor expressa-se em ambientes, tempos e espaços que já não são exclusivos das instituições escolares*.

É certo, porém, que a escola, em termos específicos de sala de aula, se constitui num espaço ainda privilegiado para o desenvolvimento e a constituição de leitores. Mesmo assim, penso que seria sobretudo relevante e significativo que a escola lidasse com uma *pedagogia da leitura* que se distinguisse justamente pela conscientização dos estudantes – e de seus respectivos professores – sobre o ato de ler e sobre os objetivos das leituras diversas. Nesse âmbito, que se passasse a pensar a ‘obrigatoriedade da leitura’ apenas e exclusivamente enquanto **estratégia** *que pudesse levar as pessoas a descobrirem, o mais rapidamente possível, o que significa o ato voluntário e atrativo de ler* (Sacristán, 2002:57).

No entanto, não foi isto que ocorreu com nem um dos sujeitos desta pesquisa. Os fatos expressos nos depoimentos referentes ao período em que estiveram na escola são marcados pelo sentido de obrigatoriedade desprovida – ao menos explicitamente – de objetivos claros que fizessem sentido para cada um dos sujeitos-leitores. Por outro lado, enquanto fora da escola, os sujeitos ressaltam que o movimento por eles assumido rumo às leituras diversas fundamentava-se no interesse e em propósitos pessoais, claramente diferenciados ou não-institucionais, o que, segundo expressaram, ficou marcado positivamente na sua formação como leitores.

Assim, é possível depreender que o fato de esses sujeitos-leitores informarem que o seu interesse genuíno pela leitura ocorreu especialmente nos períodos que não freqüentaram a escola assinala a necessidade de uma reavaliação do papel que deve representar a leitura-escrita em tais instituições. Isto porque, certamente, uma sociedade alfabetizada que apresenta dificuldades para estabelecer relações com a cultura e com o mundo em função da insuficiência de leituras, no curso da formação de seus concidadãos, prenuncia uma sociedade com modos de pensar pouco reflexivos e, por isso, com grande possibilidade de ‘produção’ de **cidadãos passivos**, sobremaneira acomodados, que pouco podem realizar em direção à compreensão do mundo e a ações decididas para transformá-lo.

Portanto, compreendendo a trajetória de leitura destes sujeitos-leitores quando de sua formação, é possível revelar a necessidade e a importância da leitura para que a cultura escrita seja um dos lugares no qual o exercício do

pensamento e da reflexão seja cultivado. Esta é, claramente, uma condição imprescindível ao exercício da cidadania, especialmente numa sociedade como a nossa progressivamente aberta para um sistema político-democrático que efetivamente se constrói.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: RE-PENSANDO AS HISTÓRIAS DE LEITURA

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupos porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Íntimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver...

Pennac

Meu propósito, ao longo da realização desta pesquisa, foi investigar, a partir das histórias evidenciando a trajetória de leitura de sujeitos-formadores de professores, alguns elementos ou aspectos que fornecessem indícios/respostas às indagações iniciais deste trabalho, que foram relativas a (a) o papel da leitura

na formação de **professores formadores de professores**; (b) o significado que os formadores atribuem à leitura, além da explicitação de (c) *como, o que e por que* os professores-formadores leram no curso de suas vidas. Neste âmbito, pude destacar a questão central formulada neste trabalho, qual seja: *como é possível ser docente formador de professor sem que se seja efetivamente leitor?*

No curso do processo de realização desta tese, desde as discussões das disciplinas cursadas no Doutorado, seja nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, seja nas reflexões a partir do referencial teórico selecionado, ou mesmo ao longo dos momentos de interação para orientação de tese, busquei indícios que sugerissem respostas às minhas inquietações como docente formadora de professores e, mais, inquietações, sobremaneira ampliadas, enquanto pesquisadora.

Busquei discutir - à luz dos pressupostos teóricos assumidos ou iluminada pela literatura atual disponível - as experiências de leitura conforme as narrativas dos sujeitos-formadores, experiências essas que, quando retomadas por análises diferenciadas, asseguraram a análise da trajetória sob consideração, posto que, ao longo dos depoimentos, alguns destes sujeitos chegaram até mesmo a se declarar '*maus leitores*'.

A forma de organização deste trabalho, bem como o quadro teórico referenciado, procurou evidenciar a minha tese, progressivamente posta, fundada nas histórias das relações de leitura dos sujeitos-formadores tendo como pressuposição, como já mencionado, que *para se formar um profissional*

qualitativamente/autonomamente diferenciado, é preciso que se forme antes (ou também) um leitor.

Assim, na perspectiva de consideração da **formação de professores**, e de desdobramentos no âmbito do exercício da profissão docente, uma das minhas premissas conclusivas é que a leitura deve ocupar um lugar de destaque nesta formação, pois a **prática do formador na ação formadora de professores** implica necessariamente a **prática da leitura**.

Evidentemente, para que tais **práticas** sejam realizáveis, ou mesmo possíveis, o primeiro movimento para que o indivíduo se torne um leitor se configura com a necessidade do *contato com o gráfico*. Isto, presentemente, ocorreu quando os sujeitos-formadores iniciaram a escolaridade formal.

Tal constatação remete a uma outra premissa conclusiva, qual seja, a de que na escolaridade formal a constituição do leitor tende a se manter coibida, 'restrita', caracterizando uma *baixa interação de leitura nos processos formativos, em qualquer nível de escolaridade*. Nesse sentido, parece possível afirmar que os sujeitos não reproduzem a leitura institucionalizada nas suas práticas subseqüentes.

Contudo, para que os sujeitos se constituíssem leitores formadores de 'leitores' – explicitando uma outra premissa – houve uma retomada das leituras em termos de um processo descontínuo, com discretos saltos qualitativos, que não se fizeram sentir ou que não avultaram sensivelmente. Tampouco foi harmonioso. Isto porque, neste processo de constituição de 'leitor formador de leitores', as sensações de insatisfação, o medo das avaliações, as sensações de opressão

são igualmente partes de tais saltos qualitativos, ensejando afirmar que *os sujeitos se reconstroem em momentos específicos relevantes*, que, no caso presente, foram relativos a *pós-graduação*.

Ao me reorientar para o ensino, em perspectiva, penso que a leitura e a escrita no atual processo de globalização* se apresentam enquanto condições de cidadania e, como tais, imprescindíveis de serem consideradas. Se forem assim desconsideradas, a leitura e a escrita enquanto condições de cidadania, já no âmbito do ensino, configura-se **exclusão social**. Nessa perspectiva, é importante observar que as redes de poder são exercidas através da comunicação pela leitura-escrita.

Refletir, pois, sobre nossas crenças e valores no sentido de repensar, ainda uma vez, **a que viemos, em nome de que falamos, que profissionais desejamos formar...** se configuram, do meu ponto de vista, como reflexões fundamentais, principalmente se intentamos assumir uma posição diferenciada e positivamente atingente sobre a formação de professores que se ponha para além do mero fazer, mas que ensine a fazer...

Assim, ao buscar respostas à principal indagação desta tese, posso afirmar – elaborando outra premissa – além do exposto ao longo deste trabalho que, para ser docente formador de professores necessário se faz, sem dúvida, que se tenha clareza do lugar que a leitura deve ocupar na ação formadora de outros docentes, posto que se torna imprescindível formar futuros-profissionais-leitores-autônomos

* Aqui assumida na perspectiva de Sacristán (2002) como disponibilidade aberta de experiências que conduzem à individuação e à diferenciação intersubjetiva.

para que se cultive a formação de **leitores plenos** – que lêem à revelia, que se apaixonam...

Tal autonomia pode ser conquistada a partir de uma docência que considere a reflexão, a pesquisa e as múltiplas leituras e leituras múltiplas como elementos fundantes da ação formadora, mantendo como base a consideração das vozes dos alunos, de seus pensamentos, ações e impressões na interação professor-aluno-conhecimento.

A **leitura** - reitero - precisa tornar-se a '*alma*' da formação docente para que possa fazer emergir – pela construção interativa – um modelo epistemológico/pedagógico que considere a **prática da leitura** não só **prática do ensino**, mas sobretudo **prática de '*ser autônomo*'**... Talvez assim, cada um e cada qual dos futuros profissionais possam afirmar – como o faz um dos sujeitos-formadores desta pesquisa: *...hoje eu me sinto capaz de criar alguma coisa... de construir alguma coisa a partir dos autores que eu leio... E acho que não posso fazer nada amanhã, sem carregar junto toda a história da minha vida...*

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, V. T. de. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. *A escolarização da leitura literária – O jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

ALMEIDA, A. R. *A emoção na sala de aula*. 2ª ed. Campinas : Papirus, 2001.

ARAGÃO, R. M. R. de. *Questões de Autonomia e de Competência – Relações de Qualidade Educativa do trabalho docente*. Piracicaba-SP : Editora UNIMEP, 2003 (No prelo).

_____. *Professor, aluno, conhecimento... Que interação é essa?*. Piracicaba, SP : Comunicações – UNIMEP. ISSN 0104-8481. Ano 7, nº 2, novembro/2000.

_____. *Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento...* *Revista de Ciência e Tecnologia*, vol. 1/3, pág. 3. Piracicaba, SP : Editora UNIMEP, 1993.

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente*. 3ª ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 1999.

BAKHTIN, M. *Autor e Herói*. In: _____ *Estética da Criação Verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo : HUCITEC, 1995.

BARTHES, R. *O prazer do Texto*. São Paulo : Perspectiva, 1997.

- BENJAMIN, W. *Visão do livro infantil*. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 5ª ed. São Paulo : Summus Editorial, 1984.
- BERGSON, H. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. 9ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2001
- BOSI, E. *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. 9ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.
- BOURDIEU, P. *A leitura: uma prática cultural*. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas de leitura*. 2ª ed. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade, 2001.
- BOURDIEU, P. e BOLTANSKI, L. *Le fétichisme de la langue*. In: *Actes de la recherche em sciences sociales*, nº 4, 1975.
- BRITTO, L. P. L. de. *As coisas, que tristes são as coisas consideradas sem ênfase*. In: FERREIRA, N. S. de A. (Org.). *Leituras: um cons/certo*. 1ª ed. São Paulo : Companhia Editora nacional – ALB, 2003.
- BRITZMAN, D. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York : Suny Press, 1996.
- CALKINS, L. M. In: CONNELLY, M. F. e CLANDININ, J. D. *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. In LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes, 1995.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Trad. de Mary Del Priore. Brasília : Editora da Universidade de Brasília – UnB, 1994.

_____. (Org.) *Práticas de leitura*. 2ª ed. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. *Os trabalhos da memória*. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. 9ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

CHAVES, S. N. *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa*. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas-SP : Papyrus, 2001.

CONNELY, M. F. e CLANDININ, J. D. *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. da. *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP : JM Editora, 1998.

DANTAS, H. *A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon*. In: *Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. 3ª ed. São Paulo : Summus Editorial, 1992.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador – Uma História dos Costumes*. Vol. 1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1994.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 7ª ed. São Paulo : Ática, 2003.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 2ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* 4ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 36ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, I. *Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* 9ª ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 2001.

GERALDI, J. W. *Algumas funções da leitura na formação de técnicos.* In: *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação.* Campinas, SP : ALB – Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Depois do show, como encontrar encantamento?* Palestra proferida no 14º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, julho/2003, UNICAMP.

GERALDI, J. W. *Leitura e Constituição da Subjetividade.* Palestra proferida em 21.07.1995 no COLE – Congresso de Leitura do Brasil, UNICAMP, Campinas-SP.

_____. *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação.* Campinas-SP : Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. *Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve.* In:

FERREIRA, N. S. de A. (Org.). *Leituras: um cons/certo.* 1ª ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional – ALB, 2003.

GIESTA, N. C. *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara-SP : JM Editora, 2001.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical.* São Paulo : Cortez, 1983.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª ed., Porto : Porto Editora, 2000.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo : Vértice, 1990.

HARGREAVES, A . et al. *Aprendendo a mudar – o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2002.

KRAMER, S. *A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber*. In: MOREIRA, A. F. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas-SP : Papyrus, 1994.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura – Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona : Laertes, 1996.

_____. *La lectura como experiencia de formación*. Palestra proferida no PPGE – UNIMEP, Piracicaba-SP, em novembro de 1998.

_____. *Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges*. In: ABREU, M. (Org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP : ALB – Mercado de Letras – FAPESP, 2000.

KRAMER, S. *A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber*. In: MOREIRA, A. F. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas-SP : Papyrus, 1994.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

MARQUILHAS, R. *Leitura: um silêncio recente*. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 18, nº 33, junho/1999. Campinas, SP : ALB; Porto Alegre, RS : Mercado Aberto.

MOLL, J. *Histórias de vida, Histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis : Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. 3ª ed. São Paulo : Summus Editorial, 1993.

OLIVEIRA, P. de S. *Vidas compartilhadas – cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo : HUCITEC-FAPESP, 1999.

PENNAC, D. *Como um romance*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Rocco, 1995.

POSTMAN, N. In: HARGREAVES, A. et al. *Aprendendo a mudar – o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre – RS : Artmed, 2001.

QUEIROZ, S. *Poesia em imagens, sons & páginas virtuais*. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP : Mercado de Letras : ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e Conviver na Cultura Global – As exigências da cidadania*. Trad. : Ernani Rosa. Porto Alegre-RS : Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*.

Vol. 1, 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 2ª ed. Porto-Portugal : Ed. Afrontamento, 1990.

_____. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, L. E., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. D. (Orgs.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.

_____. *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal : Afrontamento, 1987.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona : Paidós, 1998.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona : Paidós, 1992.

SILVA, E. T. da e ZILBERMAN, R. *Pedagogia da leitura: movimento e história*. In: VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. 8ª ed. São Paulo : Cortez; Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, M. B. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo : Ática, 2002.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 2ª ed. Campinas, SP : Pontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo : Contexto, 1991.

_____ e SILVA, E. T. da (Orgs.). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo : Ática, 2002.

_____. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo : Ática, 2002.

