



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores



Laudicéia Leite Tatagiba

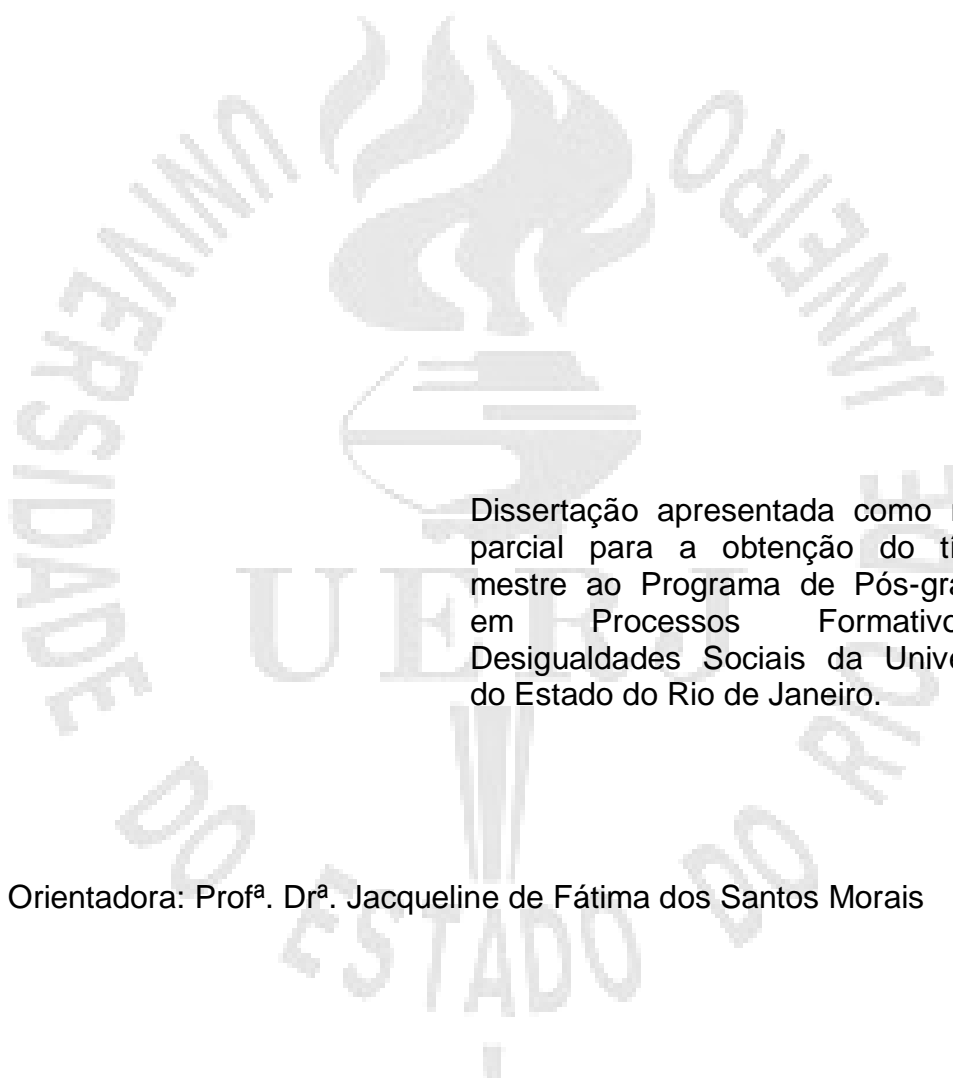
**A leitura que se aprende/ensina na escola: o que enunciam os
sujeitos sobre o uso de textos em cadernos no 1º ano de
escolaridade**

São Gonçalo

2013

Laudicéia Leite Tatagiba

A leitura que se aprende/ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos em cadernos no 1º ano de escolaridade



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2013

Laudicéia Leite Tatagiba

A leitura que se aprende/ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos em cadernos no 1º ano de escolaridade

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 06 de junho de 2013.

Orientadora:

Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores-UERJ

Banca Examinadora:

Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense – UFF

Jonê Carla Baião
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Mairce da Silva Araújo (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo
2013

*“Pensar a leitura como **formação** implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não somente com aquilo que o leitor sabe, mas também com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma) como algo que nos constitui ou nos põe em questão frente àquilo que somos (...), como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.”*

(LARROSA *apud* SILVA in PRADO & CONDINI, 1999)

RESUMO

TATAGIBA, Laudicéia Leite. *A leitura que se aprende/ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de cadernos no 1º ano de escolaridade*. 2013. 00 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Esta dissertação tem como justificativa a necessidade de perceber os processos de ensino e aprendizagem da leitura sob o viés da complexidade e não naturalização (Morais, 2009; MORAIS e ARAÚJO, 2007-2008), assim como uma reflexão acerca da leitura como o que que *age, retroage e interage* (ZACCUR, 2001) na escola. Para isso, toma como fonte documental textos encontrados em cadernos escolares, entendendo os cadernos como fonte documental histórica e socialmente construídas (Viñao, 2008) e os textos como enunciados prenes de resposta (BAKHTIN, 1997, 2006), assim como conversas realizadas com três alunos e uma professora que fizeram uso desses textos em cadernos no ano de 2012, em um turma de 1º ano de escolaridade de uma escola pública municipal em São Gonçalo, no R.J.

Palavras-chave: Alfabetização, leitura, cadernos escolares.

ABSTRACT

Tatagiba, Laudiceia Leite. *Learning/teaching at school: what are stated on the use of texts in notebook in the 1st year of school*. 2013. 00 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

This thesis is justified by the need of understanding the processes of teaching and learning of reading under the bias of complexity, and not naturalization (Morais, 2009; MORAL and ARAUJO, 2007-2008), as well as a reflection on reading as what acts, interacts and interacts retroactive (Zaccur, 2001) at school. To do so, texts found on notebooks were used as documentary sources, understanding the notebooks as source documents historically and socially constructed (Viñao, 2008) and the texts listed as replete of answers (Bakhtin, 1997, 2006), as well as conversations held with three students and a teacher who had used these texts in notebooks in 2012, in a class of 1st grade in a public school in São Gonçalo, RJ.

Keywords: Literacy, reading, school notebooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Dados do analfabetismo no Brasil 1900/2000.....	9
Imagens 1 e 2 - Capa e contracapa de caderno de aula.....	45
Imagem 3 - Capa de caderno de pesquisa.....	45
Imagem 4 – Atividade em uma folha colada no caderno de aula em fevereiro de 2012.....	49
Imagem 5 – Atividade em uma folha colada no caderno de aula em outubro de 2012.....	49
Figura 1- Esquema de organização da sala de aula da professora Joyce.....	52
Quadro 1- Dados sobre as matrículas realizadas na escola em 2012.....	54
Quadro 2 - IDEB da escola no ano de 2011.....	55
Imagem 6 - Rota entre a escola e seu prédio anexo.....	56
Imagem 7 - Atividade em uma folha colada no caderno de aula em outubro de 2012.....	75
Imagem 8 – Página de revista em quadrinhos usada pelo aluno Carlos.....	83
Imagem 9 – Folha colada no caderno de leitura da aluna Marcela. Título do texto usado: “ Abecedário da Xuxa”.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Analisar a leitura que se aprende e se ensina na escola, para quê?	12
1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO	17
1.1. Por entre as linhas da minha história: o que posso dizer sobre minha relação com a leitura	17
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: a opção pelo sujeito	35
2.1. A opção pela palavra do sujeito	36
2.2. A opção pelos cadernos: o que esses documentos podem revelar sobre os sujeitos?	40
2.2.1. <u>As relações dos sujeitos com os textos presentes nos cadernos escolares: quais possibilidades?</u>	44
2.2.2. <u>O caderno como signo ideológico: o exemplo dos cadernos 'para casa' e 'para aula'</u>	47
2.3. A opção pelo 1º ano de escolaridade	50
2.4. A escolha da escola: a opção pelo reencontro com o passado	51
3. CAMINHOS TEÓRICOS: A LEITURA EM PAUTA. AFINAL, DE QUE LEITURA ESTAMOS FALANDO?	58
3.1. O lugar do texto na alfabetização	60
4. A LEITURA QUE SE APRENDE E SE ENSINA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO (RJ): O QUE ENUNCIAM OS SUJEITOS	65
4.1. Quem conta um conto...o que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos nos cadernos escolares no 1º ano?	72
4.1.1. <u>O texto como tarefa escolar: reflexões sobre o que enunciam os sujeitos</u>	75
4.1.2. <u>A leitura como escolha: possíveis reflexões</u>	83
4.1.3. <u>E a poesia entra na roda: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de músicas como gênero textual</u>	88
4.2. A busca pelo sujeito leitor ou reflexões sobre como os sujeitos se reconhecem leitores	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Que escritora seria eu se não tivesse lido? (Colasanti, 2004)

Peço licença à escritora Marina Colasanti neste momento para utilizar a frase que dá título a um de seus ensaios sobre a experiência da leitura, registrado no livro *Fragatas para Terras Distantes* (2004). Peço licença, pois me apropriarei de sua frase para perguntar a mim mesma *Que pessoa teria sido eu se não tivesse lido?* Diante dessa pergunta, sinto-me movida a revisitar, por meio da memória, minhas experiências em um processo de formação como leitora, que se inicia muito antes de alguém me dizer que eu já sabia ler. Neste texto, seja a minha, seja a de muitos outros que por mim passaram, a experiência da leitura é tomada como algo que possa atravessar o que há de humano em nós (LARROSA, 2002). Dessa forma, a leitura é aqui compreendida como uma experiência de linguagem, em que os sujeitos sejam sujeitos de resposta (BAKHTIN, 1997), tomando a leitura como aquilo com que possam dialogar consigo mesmos e com o mundo. Mundo este que também se faz leitura, muito antes das palavras (FREIRE, 1992).

Então, por meio da memória, inicio esta dissertação com um memorial de formação, que apresento como o primeiro capítulo deste texto. Essa opção se dá por entender que fazer um resgate memorial de minhas experiências com a leitura é também compreender o que sou hoje, e por que a leitura se torna tão importante em minha vida a ponto de me mover à pesquisa. Tornar o memorial uma parte de minha dissertação é respeitá-lo como uma parte de um processo de minha constituição como pesquisadora, que se inicia muito antes do ingresso na carreira acadêmica. A criança curiosa que fui, a adolescente sonhadora que talvez ainda esteja por aqui, dentro de mim, e a mulher trabalhadora em quem me reconheço hoje fazem parte desse texto, e suas vozes ecoam em várias partes do que escrevo aqui.

Meu memorial de formação narra as experiências em que eu, para além de docente, possa apresentar meu próprio percurso de formação como leitora. Apresento-me, então, como uma pessoa que, de alguma forma, identifica a leitura como uma das mais importantes bases de sua formação, o que me leva inevitavelmente a pensar nessa atividade como de igual importância em minha formação como docente, e nas influências que isso possa ter tido nas minhas ações

como professora alfabetizadora, nos quase dez anos em que atuei em classes de 1º ano em escolas públicas da rede municipal de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

Trazer as lembranças do meu processo de formação como leitora no contexto de um processo maior, a escolarização, seja quando aluna ou professora, não quer dizer retirá-las do lugar onde estão, o passado, e trazê-las ao presente, simplesmente. Ao buscar essas recordações, tenho no presente uma necessidade que me conduz, que me estimula e que me faz ir ao passado não mais como aquela que viveu aqueles momentos, mas como alguém que hoje pode aprender com eles. Aprendizagem que não se dá sem uma reflexão acerca da complexidade em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem da leitura.

Necessidade de que as experiências vivenciadas com a leitura no contexto escolar e fora dela sejam vistas sob uma ótica do estranhamento, da não naturalização me moveram para a realização desta pesquisa. Mas não posso dizer que me sensibilizei para esta necessidade sem a ajuda das múltiplas vozes com quem tive o prazer de me deparar pelo caminho. Colegas, em quem encontrei parcerias, alunos, pais, funcionários e ...os livros. Todos culpados pelo que sou hoje, ou pelo menos pelo que venho me constituindo ao longo de meus anos de existência.

Encontro vozes que me movem e que me conduzem, de certa forma, a pensar sob o processo de formação de leitores como um processo que está para muito além da análise do texto como um objeto a ser 'decifrado'. O texto, não mais como a Esfinge de Tebas ("Decifra-me ou te devoro"), mas como mais um elo da uma cadeia em que todos somos elos também. O elo da vida, da palavra, em que todos estamos ligados, e que, sendo vida, não se pode compreender senão pelo caminho da complexidade.

Complexificar o processo de formação de leitores, seja o meu próprio ou o das crianças que por mim passaram como alfabetizadora é ter a oportunidade de perceber em mim e nelas a existência não apenas de alunos e professora, mas de sujeitos. Sujeitos de voz e de vontade, que podem dizer o que desejam, e para que lhes serve o que a leitura está a lhes propor.

É, também, perceber que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura não estão confinados ao espaço da sala de aula, assim como seus reflexos. Ensinar a *ser leitor* pode se configurar em um projeto político, como já mostrou o mestre Paulo Freire, que percebia na leitura uma forma de liberdade, de

ressignificação dos sujeitos. Como projeto político, ensinar a ler por meio da alfabetização é compreender que *todas* as pessoas tenham esse direito acessível e assegurado. No entanto, Moraes (2009) alerta para o fato de que esse processo de alfabetização ainda não atinge de fato *todas* as pessoas.

Alfabetizar todos continua a ser um projeto e um desafio. E este desafio não é apenas para a professora ou para a criança. Este é um desafio coletivo. Planetário. Ou deveria ser. No entanto existem no mundo cerca de 113 milhões de crianças fora da escola. Por que não nos inquieta esse número? Talvez por esquecermos que atrás destes números há nomes: Helena, Pedro, Tereza, Luiz, Raquel, Sonia, João, Flavia, Amanda... Os números escondem sujeitos reais, pessoas que possuem sonhos e vontades. (MORAIS, 2009:2)

Moraes então me ajuda a pensar que o processo de alfabetização pelo qual passei e por que passaram meus alunos não pode ser tomado isoladamente de um contexto histórico e social mais amplo e mais complexo. Um contexto em que os *sujeitos reais* emergem de dentro da sala de aula para o mundo, e para os múltiplos desafios que apresenta.

No Brasil, dados do Ministério da Educação mostram um avanço em relação aos índices de alfabetismo no Brasil ao longo do último século (XX), conforme aponta a tabela a seguir:

Tabela 1 - Dados do analfabetismo no Brasil na faixa de 15 anos ou mais de 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em abril de 2013.

Esses índices, embora possam parecer animadores, estão inseridos em um contexto em que o processo de escolarização não acompanhou a mesma perspectiva positiva. Ou seja, embora o acesso à escola tenha sido ampliado, não houve em contrapartida à diminuição do analfabetismo um aumento do nível de escolarização da população, conforme é apresentado por PINTO, BRANT,

SAMPAIO e PASCOS (sem data) em documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

De fato, a ampliação do atendimento escolar teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Por outro lado, o ganho na escolaridade média dessa população, apesar de expressivo, foi insuficiente para garantir-lhes, pelo menos, o ensino fundamental completo. (PINTO, BRANT, SAMPAIO e PASCOS, sem data, p. 7)

Ainda sobre essa questão, também MORAIS e ARAÚJO (2008) alertam que

Hoje, embora os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontem a quase universalização da educação básica na sociedade brasileira, os altos índices do fracasso escolar, principalmente na alfabetização, continuam revelando a face perversa do sistema educativo: recebe a quase todos, mas não é capaz de ensiná-los. A democratização do acesso à escola - são cerca de 55 milhões de matrículas nas quase 218 mil escolas distribuídas em 5.560 municípios brasileiros, segundo dados do censo escolar de 2001 - não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada. (MORAIS e ARAÚJO, 2008: 158-159)

Pensar na leitura dentro do processo de alfabetização requer, então, pensar na complexidade em que se desenvolve no 1º ano de escolaridade e nos reflexos que esse processo possa apresentar na vida dos indivíduos para além dessa etapa da escolarização. Requer pensar que o fato de que eu tenha prosseguido em meu processo de escolarização até chegar à universidade não é natural, e não acontece com todos os que ingressam na escola. É pensar em que fatores de meu processo de constituição como leitora e como aluna puderam influenciar em quem tenho me tornado.

A pessoa que se lança à escrita deste texto é, então e antes de mais nada, alguém que busca na complexidade do processo de formação como leitora um caminho para a própria constituição como sujeito. Pensar em como me tornei leitora me leva inevitavelmente a pensar em como me tornei, também, alguém que quer formar leitores.

Como uma leitora que se lança a ser alfabetizadora, deparo-me com a pergunta feita por Zaccur (2001), que me chega como um desafio à reflexão: *Mas o que pode o ser leitor que tudo parece poder?* (ZACCUR, 2001:35). A pergunta da autora me desafia, então, a olhar para minha aparente autoridade de 'quem sabe ler e pode ensinar' sob dois focos. Primeiro, olhando para mim mesma e, assim, poder me interrogar até que ponto minha necessidade de ler pode ser transmitida a outros. A vontade de ler pode ser ensinada? O fato de me apresentar talvez como um

modelo de leitura poderia ser tão poderoso ao ponto de influenciar os aprendizes leitores com quem me encontrei ao longo da vida?

Segundo, tento pensar a partir da perspectiva do indivíduo que aprende a ler, seja esta aprendizagem a que acontece por meio da alfabetização ou aquela que acontece antes mesma desse período, a leitura do mundo. Pensar neste indivíduo me leva a questionar até que ponto ele se torna sujeito desse processo de constituição como leitor. Suas escolhas, suas vontades, seus desejos estão em que momentos de seu processo de aprendizagem como leitor?

Zaccur (id) me ajuda a trilhar caminhos para pensar essas e outras tantas perguntas que a tarefa de ensinar e aprender produzem. Para a autora, tomando como pressupostos teóricos autores como Bakhtin, pensar a complexidade da leitura é antes de tudo pensar a linguagem. Linguagem que se faz de um em relação a outro, por meio da palavra, também de forma complexa a não naturalizada, única. Segundo a autora,

A palavra como *território comum dos interlocutores* pressupõe encontros, desvios, conflitos. Faz *sentido o que responde a uma pergunta*, mas formulamos a mesma pergunta? Em suma, Bakhtin enfatiza a compreensão ativa que retira o interlocutor da condição de mero receptor da palavra do outro. (ZACCUR, 2001:39)

As palavras da autora me chamam a atenção para a necessidade de se pensar a leitura sob o aspecto da linguagem como forma de interação. Assim, a atividade da leitura não pode ser pensada como um evento isolado e solitário. Antes, é um evento que, como evento de linguagem, toma a palavra como um espaço de diálogo e não de submissão. Nesse lugar, o da palavra, o professor-leitor que se propõe a ensinar, compreende que aquele que aprende não recebe passivamente o que lhe é apresentado. Antes, os dois, como sujeitos em seus processos, o que de quem ensina e o de quem aprende, podem pensar e repensar, e antes de mais nada, podem dizer do que pensam e repensam, usando a palavra como um lugar de formação para ambos.

Zaccur (ibidem) me leva a concluir que, para fazer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, é necessário, antes de mais nada, fazer uma reflexão sobre os sujeitos que participam desse processo. Esse *leitor que aprende* não pode mais ser pensado como aquele que apenas se coloca à espera do que diz o autor do texto, como se houvesse apenas uma possibilidade de sentido. O *leitor que ensina* também não pode mais ser aquele que se apropria do texto como um

objeto que possa ser transmitido a outros, sem levar em consideração que esse outro possa com o texto traçar múltiplos diálogos possíveis. Para Zaccur (ib) “[...] ao longo da história, o lugar do leitor, como função do texto, veio se deslizando para o de co-enunciador do texto[...]. (ZACCUR, ibidem: 41). Dessa forma, o leitor passa a ser alguém que se movimenta a partir do texto, que se transforma porque estabelece com esse texto uma relação dialógica. Dialogia esta que traz a presença das vozes presentes, leitor e autor, mas também as múltiplas outras vozes que, embora ausentes, se mostram na constituição do enunciado.

Nesta dissertação, parto da ideia de que, para além de um exemplo de atividade social para atingir demandas igualmente sociais, a leitura é também uma atividade individual, que envolve o sujeito e sua historicidade, suas escolhas e suas ideias sobre o mundo. A leitura em que o sujeito se revela como alguém que se dispõe a ler não apenas para atender às demandas da sociedade, mas para desenvolver a si mesmo, é buscada por meio da análise dos cadernos, assim como por meio da palavra dos sujeitos que os utilizam, sejam alunos ou as professoras. Essa palavra dos sujeitos foi obtida através de gravações de conversas com os alunos, durante as aulas, e de uma entrevista com a professora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no município de São Gonçalo, durante o ano letivo de 2012. A escolha dessa escola, assim como dos sujeitos que participam da pesquisa e dos cadernos como fonte documental é melhor descrita no capítulo 3 deste texto.

Meu memorial de formação, no capítulo 2, lança-me no capítulo 3 ao desafio de buscar na experiência os caminhos que me ajudariam a realizar uma pesquisa com crianças, na escola, e que teria como objetivo trazer os sujeitos como parte dessa pesquisa, e não como objeto dela. Isso porque as memórias que trago neste memorial são também um registro da experiência docente que acumulei ao longo dos anos e que me serviram para pensar sobre a melhor metodologia para esta pesquisa. Assim, apresento uma escola em que me formei professora pelo cotidiano da atividade docente. Também, apresento os sujeitos como aqueles a quem devo respeito pela competência em poder dizer a sua palavra, e não como aquele que de mim deva esperar a *palavra certa*, como se poderia supor de alguém que traz a ‘armadura do saber acadêmico’. Trazer os cadernos como documentos para esta pesquisa não é, devo alertar, simplesmente buscar os registros de seus usos. Em uma pesquisa que tome os cadernos como fonte documental, afirma Viñao (2008) que

Já não se trata de aproximar-se do mundo da infância a partir dos documentos sobre as crianças produzidos pelos adultos, como veio sendo habitual, ou do que o adulto disse ou mostrou sobre a criança que foi, mas de documentos escritos (cartas, diários, cadernos e exercícios escolares, etc.) ou icônicos (desenhos) produzidos pela própria criança, tendo em conta, obviamente, o caráter disciplinado, controlado e condicionado pelos adultos que ditos documentos costumam possuir. Neste sentido, o meio escolar é um espaço incentivador que propicia a escrita infantil, em especial a partir do século XIX (Montino, 2002, pp. 139-83) e o caderno escolar, um documento que, a despeito de seu caráter disciplinado e regulado, permite entrever, em ocasiões, a 'personalidade' do aluno, além de incluir referências a si mesmo, a seu mundo familiar e a seu entorno social. (VIÑAO, 2008: 15-16)

Assim, busco trazer, nesta pesquisa, a presença dos sujeitos através de sua palavra e das múltiplas marcas de sua subjetividade presentes nos usos que fazem do caderno escolar.

E, a fim de buscar a palavra dos sujeitos, o conceito bakhtiniano da *enunciação* é utilizado para identificar nas atividades de leitura as aproximações e os distanciamentos que se possam caracterizar tanto nas proposições quanto na realização das mesmas. Assim, a análise dos *gêneros do discurso* identificados nos textos escolhidos para elencar o conjunto de atividades apresentadas nos cadernos como sendo 'para a leitura' trazem para esta pesquisa algumas reflexões. Reflito aqui sobre questões como, por exemplo, o caráter da funcionalidade dos mesmos tanto como atendimento de demandas sociais ou apenas escolares, como propiciadores de uma atividade leitora autônoma, em que possa ser utilizada pelo sujeito como *ato responsivo* (Bakhtin, 1997). Esse ato de resposta ao que se oferece como leitura é entendido aqui como possibilidade de diálogo, de interação entre o texto e o leitor e não como algo previsível.

Nesta pesquisa, entendo que os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar desenvolvem suas atividades dentro de *estratégias* histórica ou contextualmente construídas das quais emergem táticas visíveis ou invisíveis. Dessa forma, foi possível obter também interessantes marcas subjetivas acerca desse artefato escolar.

Certeau (1998), enfim, me ajuda a pensar que os cadernos podem ser, para além de um objeto que informa uma cultura escolar, também um produto do cotidiano, que revela as marcas de uma leitura que possa estar para além do que esteja institucionalmente imposto. Como práticas institucionalmente impostas, posso identificar as que são recorrentemente encontradas nos cadernos escolares como as atividades que propõem a memorização de palavras e frases, baseadas em métodos

de base behaviorista. Ou seja, atividades que, pela recorrência de uso, acabam se tornando modelos institucionais escolares seguidos por muitas das professoras alfabetizadoras como sendo modelos para a atividade docente.

Esta dissertação tem, então, como tema essencial a leitura e suas práticas escolares, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem dessa prática na escola e também fora dela. Assumo o caráter dialógico e contextual da leitura apresentado por Bakhtin (1997;2000), a fim de que suas considerações possam servir como base teórica para as análises que serão realizadas sobre as situações de leitura apresentadas. Para esse teórico da linguagem

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude “responsiva ativa”: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude “responsiva ativa”. (...) Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 2000,p. 290)

Bakhtin compreende, assim, que a linguagem é uma forma de interação humana no sentido de que o que se enuncia sempre está relacionado com a necessidade que o enunciador tem de dialogar com o receptor. Ou seja, nenhum discurso é produzido no vazio e para o vazio, há sempre a expectativa de resposta em relação ao que foi enunciado, seja essa resposta verbal, seja por meio de uma ação ou até mesmo o silêncio.

Dessa forma, ler pode significar um diálogo entre participantes de uma mesma enunciação em que os sentidos possam ser estabelecidos pelas situações de produção e recepção, e não apenas pela simples relação individual do leitor com o texto.

Enfim, busco neste texto uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem de uma leitura que *age, retroage e interage* (ZACCUR, 2001) na escola, por meio da análise dos usos de textos em cadernos escolares. Para isso, parto da compreensão de que é necessário quebrar “uma visão simplificadora do aprender a ler e a escrever que *desintegra a complexidade do real*” (MORAIS e ARAÚJO, 2007-2008) e de que “Seja o diálogo, ou a palavra dialógica de que fala Bakhtin, entendemos que o que dizemos sempre fará como os dizeres dos outros que nos rodeiam” (NESPOLI e BAIÃO). Isso quer dizer que, para mim, esta pesquisa se constitui em uma tentativa de compreender os processos de ensino e de aprendizagem da leitura

por meio dos sujeitos que estão envolvidos neste processo. Assim, posso compreender a leitura como um evento de linguagem que, enquanto tal, não pode se manifestar sempre da mesma forma. Tomar esses processos sob o aspecto da complexidade é respeitar essa multiplicidade de possibilidades, de ações e reações, enfim, de múltiplos sentidos, quer sejam os que produzimos ou os que nos possibilitaram chegar a eles.

Penso que posso definir aqui os objetivos que busquei alcançar com o desenvolvimento como:

1º- Perceber os processos de ensino e aprendizagem da leitura na escola como processos de produção e expressão de subjetividades, assim como os mecanismos que tornam esses processos possíveis.

A partir da compreensão de que os processos de constituição do sujeito não são naturais, mas resultado de um processo histórica e socialmente situados, em que o sujeito se constitui na relação com outros sujeitos em contextos sociais e históricos determinados, penso que posso compreender também a leitura como um processo de constituição desse sujeito. Assim, entendo a palavra, seja a produzida por estes sujeitos como resposta às situações vivenciadas ou a supostamente transmitida por meio dos textos colados em cadernos escolares, como uma forma de expressão dessa subjetividade frente ao mundo (BAKHTIN, 1987,2006). Então, a partir dessa primeira compreensão, desenvolvo os demais objetivos, que seguem.

2º- Perceber as marcas de subjetividade presentes nas falas dos sujeitos em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e a influência do uso de cadernos escolares nesses processos.

A partir da compreensão de que os cadernos escolares se constituem em relevantes fontes documentais complexas (Mignot, 2008; Viñao, 2008) acerca dos processos de ensino e aprendizagem, penso que seja possível tomá-los aqui para buscar de que forma podem influenciar na concepção dos sujeitos acerca do que seja a leitura. Assim, essa pesquisa toma como objetivo também perceber como os textos podem tornar-se novos enunciados a partir do que possam enunciar os sujeitos sobre eles. Perceber o processo de enunciação (Bakhtin, id, ib) como o momento de aparecimento do sujeito na relação com esses textos também é considerado relevante. Penso, com isso, que os sujeitos possam apresentar sua compreensão didática e não-didática acerca desses textos, dentro e fora do espaço dos cadernos.

1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

1.1. Por entre as linhas da minha história: o que posso dizer sobre minha relação com a leitura

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. (QUEIRÓS, 1999:23)

Interação. Talvez possa ser esta a palavra sobre a qual eu me aventurei aqui a descrever minha relação com a leitura ou, como diz Bartolomeu Campos de Queirós no trecho acima, com os textos que li ou os que me foram lidos durante minha vida. Isso porque essa relação não começou apenas com o ingresso na escola e com as atividades de leitura que lá se desenvolveram. Muito antes de saber ler convencionalmente, na medida em que isso se configure no que o currículo dos primeiros anos de escolarização apresenta como objetivo, eu já tinha contato com variados suportes de leitura, com os quais eu já podia estabelecer certa cumplicidade, seja com o simples toque em sua materialidade, por exemplo folheando as páginas de um livro, e entendendo como a leitura se faz movimento do corpo, seja com as minhas suposições sobre as múltiplas finalidades do texto que naqueles suportes alguém, um escritor, havia escrito. O movimento de interação em que a leitura, seja a feita por minhas percepções ou a das palavras feitas por um leitor mais experiente, transformava o texto naquilo que eu experimentava e que me transformava em alguém que sabia um pouco mais sobre o mundo e sobre as coisas.

Poder experimentar a leitura é pensar na possibilidade de esta ser uma experiência, ou aquilo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (LARROSA, 2002:2), que nos faça realmente, como diz Queirós(1999), cedermos-nos à escrita de um outro, inscrevendo-nos entre suas palavras e seus silêncios.

Também Queirós (idem) nos diz que

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se.(QUEIRÓS, 1999:23)

Assim, pensar também a escrita como experiência, e mais do que isso, que pode ser dividida, em que o que se divide com o outro é a si mesmo, o que se pensa

e o que se experimentou da vida, justifica, nesse momento, a escrita do memorial de formação como capítulo introdutório desta dissertação.

Introduzida na esfera de um movimento de subjetivação advindo do campo das Ciências Sociais, a escrita autobiográfica, como a que se faz em um memorial de formação, assume uma importância crescente no cenário educacional desde o final dos anos de 1970, conforme diz Nóvoa (1992).

Portanto, minhas palavras me servem, nesse momento, para tornar minha experiência em uma reflexão, conforme nos diz Souza (2006), na qual a narrativa reflexiva sobre a minha própria trajetória de formação como docente e como leitora possa contribuir para um processo de autoformação. Sobre essa potencialidade da narrativa de si, o autor também nos diz que

A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento em sua própria história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências. (SOUZA, 2006:101)

Escrever sobre meu percurso formativo apresenta-se, então, como uma proposta de, além de apresentar possíveis justificativas acerca da temática da pesquisa e de sua relação com minha identidade formativa, tornar a própria escrita num momento de catarse, em que meu processo de autoria possa se configurar em um processo de ressignificação.

Retomar pela escrita as memórias de minha infância, adolescência e de meu ingresso na vida adulta, com todas as especificidades que cada uma dessas fases possam apresentar, torna-se então para mim um exercício também de liberdade, em que a construção da autoria sobre minha própria história faz com que eu possa me tornar ao mesmo tempo autor e leitor, entrelaçando-me, como diz Queirós (1999) no início deste capítulo, com meus silêncios e minhas próprias palavras.

Escrever sobre minha formação, então, torna-se um exercício de resgate sobre as pessoas, os lugares, os objetos que participaram de alguma forma desta formação. Os cheiros, as imagens e os sons tornam-se nesse momento memória, mas não a memória fixa e isenta, mas uma memória transformada pelas minhas percepções do presente, em um exercício em que presente e passado se entrelaçam também e se tornam um outro lugar, uma outra coisa. Cheiros e imagens

que resgato, primeiramente da infância, quando situo o meu lugar de aconchego, de grandes descobertas, sendo o livro e a leitura as mais significativas para mim.

Como criança, vivi uma infância sempre muito próxima a eles, os livros. Essa proximidade se deu pela atividade de meu pai durante meus primeiros anos na escola, ou seja, dos seis meses aos 11 anos de idade. Ele exercia a função de estoquista de livros na Fundação Getúlio Vargas, localizada no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Essa atividade diária com vários livros fazia de meu pai um bom fornecedor para os filhos, meu irmão e eu. Órfão de pai e mãe desde muito pequeno, meu pai teve a escolaridade interrompida já nos anos iniciais de escolarização, quando aprendeu a ler. Muito pobre e morando em uma casa simples de dois cômodos no Morro do Turano, no bairro do Rio Comprido, cidade do Rio de Janeiro, meu pai guardava em seu guarda-roupa um pequeno tesouro: os livros que ganhava em seu trabalho. Esses livros, de conteúdo técnico, de vez em quando eram doados aos funcionários da empresa.

Mesmo não dominando os conteúdos técnicos dos livros que levava para casa, meu pai tinha uma atitude de valorização dos mesmos. Aqueles livros, cujo conteúdo era destinado, principalmente, a economistas, sociólogos e historiadores e que representavam uma fonte de conhecimentos relativos a essas áreas para pesquisadores e profissionais das mesmas, eram reconhecidos por meu pai como algo valorizado socialmente, que me leva a pensar em uma aproximação com um símbolo de um *capital cultural* (BOURDIEU, 1983) que não fazia parte do conjunto de bens de nossa família, de nosso *habitus*, mas que era almejado por ele como o que de melhor poderia ser deixado aos filhos. Esse *capital cultural* obtido e transmitido através de suportes materiais, como os livros, é definido por BOURDIEU (1998) como um *capital cultural objetivado*.

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. [...]

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural. (BOURDIEU, 1998)

Nesse sentido, entendo que meu pai não via sua atitude como uma transformação completa de nosso *habitus*, mas buscava para nós, talvez, uma aproximação com esse *capital cultural objetivado* a fim de que obtivéssemos um

maior sucesso escolar e, conseqüentemente, um maior sucesso econômico e social advindos do que a instituição escola poderia nos oferecer, ou seja, uma certificação e, conseqüentemente, um emprego que a exigisse. Isso aproxima o pensamento de meu pai de outro conceito encontrado em Bourdieu (1998), o de *capital cultural institucionalizado*, que se caracteriza como o que representa socialmente a posse de títulos obtidos através do sistema educacional. Oferecer livros a seus filhos, mesmo que o hábito de ler não seja uma herança da própria formação individual pode se justificar, então, por uma tentativa de favorecer um sucesso escolar que resultará em um sucesso socioeconômico obtido através do que certificações e diplomas podem oferecer: melhores empregos e melhores salários.

Já minha mãe trabalhava como merendeira em uma escola particular no bairro de Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, onde havia conseguido para meu irmão e eu uma bolsa de estudos, onde estudei até os seis anos de idade. Era uma instituição reconhecida como tradicional na cidade do Rio de Janeiro, dirigida por freiras e, por isso, com uma educação voltada ao catolicismo. Lembro-me de assistir semanalmente às missas celebradas na capela que ficava logo na entrada do prédio principal com minha professora de Educação infantil e meus colegas de mesma turma. Lembro-me também da rigidez com que era tratada pelas freiras que a dirigiam, chegando estas a me aplicar castigos físicos ao não cumprir ordens como comer dobradinha no almoço - prato que eu detestava. Mas também me lembro das histórias contadas por minha professora da Educação Infantil - que não era freira -, e que me faziam viajar para longe, seja para as distantes terras onde o menino Jesus Cristo nasceu (já que se tratava de uma escola confessional católica) ou para o jardim onde a Margarida Friorenta¹ tremia de frio.

Já para cursar o 1º ano, chamado de alfabetização, no ano de 1984, saí da escola dirigida pelas freiras, devido à demissão de minha mãe, e fui matriculada em outra, particular e de pequeno porte, localizada no município de São Gonçalo, cidade para onde também me mudei no mesmo ano. Mesmo tendo que arcar com os custos de uma mensalidade, meus pais optaram por manter meu irmão e eu matriculados em uma escola privada e não procurar por vaga em uma escola pública, ao crerem que não nos daria a mesma qualidade de ensino e por

¹ ALMEIDA, Fernanda Lopes. A Margarida Friorenta. 17 ed. São Paulo: Ática, 1998.

entenderem que naquele momento conseguir vaga na rede pública de ensino, que ainda não atendia à demanda de todos, seria muito difícil.

Nessa escola também havia algo que viria a ser diferente do que eu havia vivenciado antes: a minha relação com a leitura. Lembro-me bem da cartilha que minha professora utilizava conosco. Era cheia de linhas para cobrir, de coelhos para levar até a toca, de letras, grandes e pequenas, o que evidenciava a adoção de um método para que eu fosse alfabetizada, que pode ser justificado por Kato (1984) como sendo consequência de uma “[...]preocupação causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e escrever” (KATO, 1984:3). Essa necessidade de metodização do ensino da leitura e da escrita, que, segundo Mortatti (2006), acontece a partir da segunda metade do século XIX, trouxe como consequência o desenvolvimento de métodos que se caracterizavam como sintéticos ou analíticos.

No entanto, meu processo de alfabetização se deu no início dos anos de 1980, quando os métodos sintéticos e analíticos começavam a ser problematizados em busca de uma abordagem do aprendizado centrado no indivíduo, em uma tentativa de mudança de paradigmas em relação ao *como se ensina* para o *como se aprende*, como mostra Mortatti (2006)

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.(MORTATTI, 2006:10)

Isso me leva a pensar sobre meu processo de alfabetização como um processo ainda vinculado a um período anterior à década de 1980 e afastado de toda a discussão teórica acerca da alfabetização que se possa verificar nesta mesma década.

Eu, que possuía um repertório de leituras ignorado pela escola, composto das histórias lidas por minhas professoras anteriores e pela observação dos elementos constituintes dos livros trazidos por meu pai, mesmo antes de eu estar alfabetizada, me adaptava à rotina escolar de leituras mediadas pelos exercícios desenvolvidos por minha professora e colados em meu caderno, assim como os que estavam na cartilha.

Fora da escola e longe dos textos da cartilha eu começava a desvendar outras palavras. Adorava os Menudos e o Grupo Balão Mágico, grupos musicais que

fizeram muito sucesso aqui no Brasil na década de 1980. Comecei então a colecionar álbuns de figurinhas desses grupos, sempre alimentados por contribuições de meus colegas. Lembro-me de ler nesses álbuns informações acerca desses grupos, além, é claro, das letras de minhas músicas favoritas. Os livros da casa de meu pai também começavam, então, a ganhar novos sentidos e minha relação com eles também. Éramos mais íntimos. Era como se não houvesse mais segredos entre nós. No entanto, os textos da cartilha pouco acrescentavam ao meu repertório, se caracterizando, pelo que Massini-Cagliari (2001) considera, como a concepção de texto escrito apresentado nas cartilhas.

Para a cartilha, é fácil 'montar' (e também 'desmontar') um texto. Cagliari (1998, pp. 79-102) mostra que, para as cartilhas, basta juntar sílabas (quase que aleatoriamente) para formar palavras, juntar palavras para formar frases, e frases para formar um texto. Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra. Portanto, a cartilha nunca leva em consideração que o texto não é uma mera sequência de palavras ou frases, mas envolve *relações* entre as palavras, frases, trechos inteiros do texto. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.71-72)

Logo após o ano em que cursei a alfabetização (1984), fui transferida por meus pais para uma escola pública municipal no bairro onde morava e ainda moro, em São Gonçalo, dada a impossibilidade financeira para continuar pagando as mensalidades da escola particular. Nessa escola fiquei da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental (hoje 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Nessa, bem maior que a escola anterior, particular, havia algumas diferenças estruturais, como a falta de carteiras para que todos os alunos pudessem assistir às aulas, havendo sempre um rodízio entre os que ficariam em pé, do lado de fora, e os que ficariam sentados dentro da sala de aula. Isso porque o número de alunos por sala de aula era muito superior ao que as salas poderiam comportar.

Mesmo com essa realidade de degradação, na escola onde passei a estudar havia uma biblioteca. Minha relação com os livros dessa biblioteca foi ficando cada vez mais íntima ao longo do primeiro ano, em 1985, quando cursei a primeira série do Primeiro Grau, hoje 2º ano do Ensino Fundamental. Não lia os livros nas aulas, visto que minha professora não permitia. Os livros das aulas eram os livros didáticos comprados por meu pai. As histórias que a minha professora me permitia ler em

suas aulas eram as que vinham no livro de Língua Portuguesa - na época ainda chamado livro de Comunicação e Expressão².

Assim, as aulas de Língua Portuguesa se propunham a serem as aulas em que eu deveria aprender a utilizar a minha língua materna como forma de comunicação e expressão da cultura nacional. Ora, mas a cultura nacional também estava nos livros que eu lia na biblioteca. Afinal, Monteiro Lobato e suas inesquecíveis histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo não eram a comunicação e expressão da cultura nacional?

Essa compreensão dos professores em relação à função da biblioteca se insere em um período em que leis relacionadas à educação, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 5692/71, em vigor à época, previam o uso das bibliotecas como espaços de pesquisa, com caráter explicitamente pragmático e não de prazer, o que pode ser explicado por Copes e Saveli (2010), ao citarem Chartier (1996), apresentando a ideia de que

a política de leitura é constitutiva de uma realidade social em um determinado período e, por isso, é construída e pensada a partir da percepção e da apreciação do real por parte de um grupo específico. Dessa forma, as estratégias e práticas estão condicionadas pelo discurso, mecanismo pelo qual uma instância – a política – imprime sua concepção e seu valor à leitura e a partir do qual tais concepção e valores se revelam. (COPES & SAVELI, 2010, sem paginação)

No ano seguinte, 1986, a biblioteca da escola fora desativada para que o espaço que ela ocupava fosse usado como mais uma sala de aula. Para minha grande tristeza, os livros foram encaixotados e guardados na sala da diretora da escola, de lá não saindo até meu ingresso no que é considerado hoje como o segundo segmento do Ensino Fundamental, já no início da década de 1990. O primeiro livro que peguei na biblioteca recém-reaberta foi então *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães. Logo após a leitura desse livro, lembro-me de passar vários recreios imersa nas aventuras da Coleção Vaga-lume, uma coleção de livros considerados 'para a juventude' e que circulou bastante entre meus colegas e eu naqueles anos³. Esses livros eram herança de programas de incentivo à leitura

² “Com a promulgação da Lei n° 5692/71, a denominação da disciplina escolar Português ou Língua Portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do 1° grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do 1° grau. No 2° grau a denominação da disciplina passou a ser “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Esta Lei (5692/71) estabelecia que se devia dar relevo especial à Língua Nacional “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”(VENTURINI; JUNIOR, 2004, p. 7)

³ Conforme Borelli (1996) apud Machado (2007) “A Vaga-Lume aparece no início dos 1970 - já tendo publicado até hoje [1996] cerca de 80 títulos -, conectando necessidades de mercado e público

desenvolvidos pelo Governo Federal, em parceria com entidades privadas durante a década de 1980 no Brasil, como *Ciranda de Livros* (1982-1985), *Viagem da Leitura* (1987-1988) e *Sala de Leitura* (1988). Um dos objetivos principais dos três programas era então a composição de acervos de literatura infanto-juvenil nas escolas públicas, que deveriam ser disponibilizados aos alunos. No entanto, conforme Copes; Saveli (2008) apenas o último teria atendido ao sentido total de uma biblioteca escolar, sendo considerado pela mesma o que melhor atendia ao “[...]objetivo que a leitura acontecesse, na sala de aula, no pátio, no corredor, embaixo das árvores, em qualquer lugar, o importante era ler, e que as crianças pudessem escolher o que iriam ler.[...]” (COPESES; SAVELI, 2008), além de serem os livros propriedade da escola, o que, segundo as autoras, não acontecia com os programas anteriores.

Somente em 2010 fora universalizada a obrigação de que em cada escola pública no Brasil houvesse uma biblioteca, através da LEI Nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Hoje, como possível herança desses programas e legislações, a situação das bibliotecas nas escolas pode ser considerada um pouco melhor, tanto no que concerne ao acervo quanto à sua estabilidade como parte integrante tanto da estrutura quanto dos objetivos pedagógicos da escola. Segundo dados do FNDE⁴, em 2011, mais de trinta milhões de estudantes foram beneficiados pelo programa Biblioteca da Escola com dez milhões de livros de literatura enviados para escolas públicas de ensino fundamental (49.799 unidades de ensino do 6º ao 9º ano) e de ensino médio (17.830 escolas) sendo os acervos compostos por títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos.

Essa escola, que ficava a poucos metros de minha casa e na qual os colegas que lá estudavam eram também meus vizinhos, era como a extensão de minha própria casa, onde eu me aconchegava na biblioteca para sonhar. Também adorava comer no refeitório a ‘comida de escola’. A cozinha era um de meus lugares preferidos na escola, de onde saía, antes mesmo que a aula acabasse, o cheiro

receptor, condições de produção, divulgação, distribuição e feeling editorial. O objetivo é a veiculação de histórias simples, ágeis, rápidas na percepção e enfáticas na ação. Ação é a palavra chave a partir da qual se estruturam as propostas literárias”. (BORELLI, 1996, p. 115 apud MACHADO, 2007)

⁴ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola> . Acesso em 16/01/2012.

maravilhoso da comida fresca, bem feita, e que me seduzia sempre. Não era apenas pelo sabor da comida que me sentia seduzida, mas pelo momento de estar ali, no ambiente do refeitório, compartilhando o momento da refeição com meus colegas de classe ou até mesmo os de outras classes, momentos sempre cheios de boas conversas e risos.

Concluído o Ensino Fundamental nessa escola, inscrevi-me no exame de seleção para acesso ao Ensino Médio no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), em São Gonçalo. Mesmo sem nunca ter pensado ou escolhido ser professora antes, escolhi o Curso Normal. Eu tinha naquele momento outras opções para cursar o Ensino Médio, como o curso de Formação Geral ou o Técnico em Contabilidade, ambos noturnos, período em que minha mãe não me autorizaria a estudar. A escolha pelo curso Normal se deu então por ser diurno e por ser o Instituto de Educação Clélia Nanci uma escola de grande prestígio em São Gonçalo.

Nesse momento de minha vida, já com 13 anos de idade, sofro com o afastamento de meu pai, tanto presencial quanto financeiramente. Mesmo com pouca participação em minha escolha pelo curso no IECN, minha mãe aprovou minha opção após receber orgulhosa meu resultado de aprovação em 3º lugar no exame de seleção pelo qual tive de passar para ter a vaga nesta escola. Minha escolha por ser professora se dá, naquele momento, por supor que a profissão docente poderia ser uma profissão que me inseriria de maneira mais rápida no mercado de trabalho, pois entendia que seria mais fácil conseguir emprego como professora do que em outra atividade, mesmo que o salário e o prestígio social dessa profissão não me agradassem tanto. Meu objetivo, naquele momento, era conseguir aumentar a renda de minha família o mais rapidamente possível.

Mas não foram nada fáceis aqueles anos de estudos no Curso Normal. A solidariedade de vizinhos, colegas e professores, com a qual contei durante todo o curso, foi o circuito inferior de economia de que nos fala SANTOS (2004), e que mostra o movimento de compartilhamento entre as pessoas mais pobres a fim de constituírem formas de superação de suas dificuldades. Continuar escolhendo ser professora, em meio a tantos obstáculos, me faz hoje olhar para o passado com um olhar mais cuidadoso, com um valor ainda maior. O passado me faz hoje pensar na professora que sou hoje e em como olho para os meus alunos da escola pública. Penso que eles, assim como eu, não devam ser olhados com pena, como se fossem perdedores por antecipação, apenas por terem nascido pobres. Meu olhar para mim

mesma como professora da escola pública, após as várias experiências que vivi como aluna desta mesma escola e das várias reflexões que posso fazer sobre elas é o de quem tenta se colocar no lugar do outro. O outro que não aprende não porque não seja capaz, mas talvez porque os obstáculos, financeiros e até emocionais, sejam grandes demais para se enfrentar sozinho. E isso me leva a revelar meu outro ingresso na escola pública, como professora, profissional da educação, trabalhadora assalariada.

Logo após a conclusão do curso, em 1996, batendo de porta em porta em escolas privadas, com meu suado diploma em mãos, recebo a resposta de um diretor em uma delas de que só receberia meio salário por meu trabalho, já que meu diploma era de uma professora recém-formada. No entanto, não desisti, pois sabia que nem tudo estava perdido. Segui tentando, até que, passando no concurso para a Prefeitura Municipal de São Gonçalo, fui empossada no cargo de professora. Empossada no cargo, pois era assim que me sentia, como alguém que tem apenas a posse de um cargo, mas não a sua propriedade. Não me identificava ainda com as professoras e professores que passaram por minha formação. Não sabia muito bem o que fazer com os alunos que acabavam de ser colocados à minha frente em uma escola pública municipal onde era professora de Educação Infantil.

Precisava então de algo mais do que o que havia aprendido na formação inicial. Assim como entendo que aconteça com muitas das professoras e professores, precisava me colocar em formação, assumir minha *incompletude* (Freire, 1996), meu *inacabamento* (id.), pois, como diz Nóvoa (1995) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (1995, p. 25).

Particpei de vários momentos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação durante aquele ano e também nos seguintes, sobre os mais variados temas: de “Reflexões sobre práticas de Educação Infantil” a palestras sobre dificuldades fonoaudiológicas na aprendizagem. Independente do ano de escolaridade com o qual estava trabalhando eu sempre participava desses eventos de formação. Mas ainda não me satisfaziam os cursos oferecidos. Para mim, faltava outra formação, a formação superior, a graduação.

Então, no ano de 2003 ingressei no curso de licenciatura em Letras na Universidade Salgado de Oliveira, por entender o curso como o que mais se

aproximava de minhas preferências: a leitura e o estudo da língua materna, o português. Tendo uma experiência de três anos como alfabetizadora, estudar a linguagem em suas múltiplas possibilidades de análise abriu para mim novas formas de me entender como alfabetizadora. Associar os estudos em fonética e fonologia, linguística textual e tantos outros com a prática que eu exercia em sala de aula foi para mim uma experiência formativa muito importante por se constituir o estudo da língua e de sua apropriação pelos falantes/escritores como um certo desvendamento de questões que muitas vezes se tornam obstáculos para o bom desenvolvimento do trabalho docente da/o alfabetizadora/or. Diante disso, percebi a necessidade de aprofundar meus estudos em alfabetização em cursos oferecidos no mesmo ano (2003) pelos governos municipal e federal, como o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) e os estudos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nesse contexto de minha vida profissional, eu já podia perceber que meu processo formativo docente perpassava pelos cotidianos escolares e não tinha como me desvincular deles. Isso porque, mesmo que eu fosse para fora da escola, em cursos promovidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições para estudar e falar sobre alfabetização, era na volta para a sala de aula em que eu atuava como docente que tudo o que eu havia lido e discutido fazia sentido. Entendi que não poderia construir um processo formativo sem estar próxima dos problemas, dilemas e descobertas que se vivenciam todos os dias em cada aula nas turmas de alfabetização. Já no ano de 2004 divido minha função de alfabetizadora com a de formadora no curso de formação continuada de estudos de PCNs⁵ PROFA⁶, dos quais eu havia participado como cursista, após receber um convite da então coordenadora do Programa de Formação Continuada em São Gonçalo, prof^a Janilse Elias de Moraes. Esse programa se caracterizava por oferecer cursos diversos aos

⁵ Segundo Mendonça (2004) “Com o objetivo de atender as demandas das Secretarias de Educação que solicitavam orientações para implementar os PCNs, a SEF elaborou, em 1999, um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, intitulado Parâmetros em Ação para todos os segmentos/modalidades do Ensino Fundamental, baseado nos pressupostos do Referencial para Formação dos Professores, documento elaborado entre os anos 1997 a 1999 (MEC b, 2002). Os Referenciais mostram a necessidade de mudanças na formação de professores a partir da compreensão da natureza da sua atuação e da concepção de competência profissional, considerada como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (MEC b, 2002).” (MENDONÇA, 2004:3)

⁶ Programa de formação desenvolvido pelo Ministério da Educação no ano 2000 e posto em prática no ano 2001 em regime de cooperação técnica com os estados e municípios brasileiros.

professores da rede municipal, sejam os desenvolvidos pelo MEC (Ministério da Educação) ou os desenvolvidos pelos próprios profissionais formadores. Os cursos eram então oferecidos em locais alugados pela Prefeitura e aconteciam em horários diversos (manhã/tarde/noite).

Em 2006, já afastada dos programas de formação continuada vivencio um momento delicado e difícil como alfabetizadora, quando sou comunicada pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo que deveria utilizar em minha prática de sala de aula o programa de alfabetização adotado por essa secretaria como único de toda a rede, o Programa Alfa e Beto. Esse programa, implantado nessa rede naquele ano e que tinha como fundamentos teóricos o método fônico de alfabetização, teve como críticas mais profundas em relação a seu método, pelos profissionais da rede municipal, o fato de que o material desconsiderava o conhecimento anterior do aluno e a experiência profissional do professor.

Senti-me incomodada por aquela imposição porque o que traziam para mim naquele momento não atendia às demandas peculiares dos alunos de minha escola. Além disso, o material desconsiderava que eu também possuía um saber profissional construído ao longo de toda a minha experiência docente, assim como minhas colegas alfabetizadoras também tinham. Eu, assim como elas, não havia sido consultada sobre minha aceitação ou não ao Programa. Assim, já que não houve diálogo, houve então um confronto, pois eu, como muitas das professoras de minha escola, não aceitei o projeto. Participei então, junto a outros professores da mesma rede de ensino, de um movimento de recusa e repúdio ao referido programa, movimento esse que culminou no I Encontro de Alfabetização em São Gonçalo, promovido pelo Sindicato dos Professores (SEPE-SG) e pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), ambos localizados em São Gonçalo e que aconteceu no espaço dessa universidade no mesmo ano de 2006. Tive a oportunidade de apresentar aos participantes daquele congresso práticas alfabetizadoras construídas em meu contexto escolar, assim como acontecia com outras alfabetizadoras da mesma rede. O programa Alfa e Beto é extinto no mesmo ano como programa de alfabetização da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo dada a recusa dos profissionais dessa rede e a repercussão dos aspectos negativos do conteúdo de seu material didático, tanto entre os profissionais da área da educação quanto na mídia naquela época.

Revisitar este episódio faz emergir para mim uma questão que, penso, atravessa meu processo de formação como profissional, como pessoa e como mulher, ou seja, a minha constituição como sujeito. Penso que constituir-me como sujeito é tomar o poder da escolha, da identidade, do que quero apresentar diante do mundo, e que isso não seja tarefa fácil. Constituir-me como sujeito é, antes de mais nada, uma tomada da consciência de si, processo longo e doloroso, mas que me permitiu naquele momento de conflito de poder entre mim e o sistema municipal de educação tomar uma posição.

A consciência de si pode ser tomada, então, como

[...]essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...] É um comportamento do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano.(FIORI in FREIRE, 1987:7)

Assim, penso em que momentos eu possa situar a minha tomada de consciência, a partir da análise de minhas memórias. Teria sido ainda na infância, em meu processo de constituição como leitora ou não-leitora? Ou teria surgido no momento em que decido, mesmo a contragosto de minha mãe, me tornar professora? Muitas poderiam ser as respostas. Escrever o memorial, neste momento, também é, então, um distanciamento dessas situações a fim de torná-las presentes aqui, neste texto. Tomar o episódio da recusa tanto minha quanto de minhas companheiras alfabetizadoras em relação ao Programa Alfa e Beto neste memorial é evidenciar nosso movimento de constituição como sujeitos diante daquela situação.

E, evidenciando-me como sujeito da escolha consciente de minha prática docente, acabei por evidenciar-me também como profissional. Assim, três anos mais tarde a Secretaria de Educação de São Gonçalo recebe uma nova equipe gestora, formada por profissionais de carreira nesta rede municipal, que me convida a criar e coordenar uma nova proposta de programa de alfabetização naquele município. Como alfabetizadora e já tendo concluído a graduação em Letras e a Especialização em Literatura Infanto-juvenil, percebi que seria um bom momento para retomar o que havia feito anos antes, naquele congresso de alfabetização, apresentando como possibilidade o compartilhamento dos saberes docentes dos profissionais da rede municipal. Percebi, a princípio, em conversas com as professoras e os professores dessa rede de ensino em nossos primeiros encontros, que havia muito o que compartilhar sobre o pensar a prática alfabetizadora, mas que poucos eram os

espaços oportunizados para isso. Proponho então o Projeto Ler é Transformar, onde encontros mensais com as professoras e professores alfabetizadores das escolas municipais de São Gonçalo eram realizados no horário de trabalho das mesmas/ dos mesmos, em um dia da semana, sexta-feira, que na rede municipal é dedicado ao planejamento semanal. Nesses encontros, líamos e discutíamos textos selecionados e reproduzidos por mim que versavam sobre aspectos teóricos da alfabetização como fonética, psicogênese, letramento, entre outros. A partir dessas leituras, debatíamos o tema e planejávamos coletivamente atividades alfabetizadoras que dessem conta das peculiaridades locais de cada escola. A seleção dos textos era, no entanto, feita de forma unilateral, o que talvez causasse um equívoco no que eu acreditava estar sendo democrático. Os textos, talvez, ainda representassem a minha voz, traduzida na voz da seleção teórica que eu levava para aquelas professoras, o que reproduzia, naquele modelo de formação, a ideia de que o conhecimento produzido pelas/os professoras/es em seu cotidiano na escola seria menos importante ou relevante do que os textos teóricos produzidos por pessoas com um saber teórico legitimado, como o dos pesquisadores em educação. Posso pensar que, mesmo tendo passado por reflexões acerca de minha prática docente como alfabetizadora que me fizeram considerá-la como importante elemento de formação, como mediadora dos encontros com as/os professoras/es de São Gonçalo eu ainda valorizava muito mais as vozes legitimadas academicamente em relação às vozes daqueles.

Esse projeto, que se desenvolveu nos anos de 2009 e 2010 , me trouxe várias questões acerca do processo de formação continuada de alfabetizadoras/es no município. Uma dessas questões se configura na própria metodologia adotada nos referidos encontros e seus reflexos naquilo que, naquele momento, eu acreditava estar desenvolvendo, o protagonismo da professora e do professor. Embora houvesse um momento no planejamento que eu fazia para os encontros - o que em si já se constitui como uma imposição unilateral - para que cada professora e professor pudessem falar sobre seus alunos, suas dúvidas e suas reflexões acerca da prática, o discurso que acabava sendo considerado como o 'legítimo' ainda era o trazido teoricamente pelos textos. Essa e outras questões me levam, no ano de 2011, ao curso de mestrado em Educação da FFP/UERJ, com vistas a pesquisar os protagonismos das/os professoras/es no desenvolvimento tanto dessa como de

outras propostas de formação continuada de alfabetizadores na história da educação de São Gonçalo.

No entanto, durante o percurso da pesquisa, já no primeiro ano, muitos foram os obstáculos para sua realização e, como já não fazia mais parte da rede municipal de São Gonçalo, por ter passado em concurso para dar aulas de Língua Portuguesa em dois outros municípios vizinhos, (Niterói e Itaboraí), muitas das minhas questões já não faziam mais tanto sentido para mim naquele momento.

Refazendo os caminhos da pesquisa, percebo que a leitura que me tornei ao longo de minha vida ainda vivia intensamente em mim e que, ao se encontrar com a professora alfabetizadora que havia sido durante anos, também tinha muitas questões que podiam ser pensadas no momento da pesquisa.

Assim, surge para mim este trabalho, em que a leitura, sempre na pauta do dia, se apresenta para mim como algo além do prazer de que sempre desfrutei com ela. A leitura agora se constitui para mim como um objeto de pesquisa. Uma pesquisa que já se anunciava e tomava forma nas reflexões que eu fazia sobre meu próprio ato de ler ou no que realizavam e realizam meus alunos.

Hoje, como professora de Língua Portuguesa em escolas das redes municipais de Niterói e Itaboraí, ambos municípios do Rio de Janeiro, percebo, nessa leitura praticada por meus alunos, certa limitação em relação à leitura como ato, fundamentado na vontade e na participação. Ou seja, nas propostas de leitura que faço com esses alunos, que têm entre 12 e 14 anos e que estudam em turmas de 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental, percebo que a leitura se faz unicamente para responder a uma demanda criada por mim, e que as atividades em que uma possível interação entre o conteúdo do texto e os conteúdos prévios desses alunos, que poderiam ser mobilizados nesse momento, se tornam cada vez menos interessantes para eles. Penso, com isso, sobre diversos aspectos sobre os quais a atividade da leitura fora identificada por estes estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Penso no momento de alfabetização, em que muito se possa fazer a fim de que esse ato de ler, possa se constituir no que caracteriza Silva (2011), como sendo “[...] a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu processo de desvelamento do texto.”(SILVA, 2011:110).

Com isso, entendo que preciso, mais uma vez, disponibilizar-me à formação, de forma reflexiva, em que o processo de pesquisa seja uma das formas para que isso se realize. Então, pesquisar sobre a leitura e sobre os processos pelos quais se

dá sua suposta aprendizagem na cultura escolar se faz importante para que eu possa entender meu próprio processo de constituição como alguém que lê e para que lê. Mais do que isso, em meu processo de constituição como alguém que, pretensiosamente, ensina outros a ler.

Para essa pesquisa, me dispus então a analisar cadernos escolares utilizados pelos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem da leitura em turmas de 1º ano, o que me levou também a pensar na importância que esses objetos tiveram e continuam tendo em minha trajetória tanto como aluna quanto como professora.

Recordações vagas me trazem os cadernos que utilizei na infância, em meu processo de alfabetização e no restante do percurso da escolarização. Uma forte recordação que tenho é a de que eram cadernos encapados por minha mãe, que me exigia muito cuidado com seu uso, me repreendendo sempre que encontrava alguma folha amassada ou percebia que alguma folha havia sido arrancada. O cuidado que minha mãe sempre demonstrou com minha apresentação pessoal - roupas limpas, unhas cortadas, cabelos penteados - parecia se estender para o cuidado com os cadernos.

No entanto, toda a preocupação de minha mãe com os meus cadernos não se configurou em uma preocupação igualmente relevante em guardá-los como registro desse momento de minha vida. E confesso que para mim também não. Os únicos cadernos que ainda guardo são os utilizados em meu curso de graduação, que durou de 2003 a 2005. O que me motiva a guardá-los está, entretanto, distante de uma perspectiva de cuidado, mas de utilizar os registros que fiz como possível fonte de consulta ao que desenvolvo hoje como atividade profissional, ou seja, como professora de Língua Portuguesa, muito embora recorra pouquíssimas vezes a essas fontes. Diante disso, penso na relevância desses objetos como registros históricos individuais e coletivos.

Individualmente, os meus cadernos parecem não me servir como fonte de pesquisa. Mas entendo que façam parte de minha história de formação. Coletivamente, acredito que possam servir como documentos potentes que possam revelar muito do que, por exemplo, se elege como importante ou não a ser registrado em um caderno no curso de graduação.

Nesse sentido, essa pesquisa se torna relevante para mim na medida em que possa me fazer visitar e revisitar conceitos sobre a identidade que construí como

alguém que participa de um processo de formação, seja a institucionalizada ou a que está para além dos muros da escola.

Identidade leitora, de quem forma e se forma através da leitura, e que acredita que ler seja uma prática que supera o código que se aprisiona nas páginas impressas e que só se liberta no corpo dos 'detentores da decodificação'.

Entendo, então, que pesquisar sobre a leitura que se ensina e se aprende no contexto das práticas alfabetizadoras possa me fazer pensar sobre minha própria história como alfabetizadora, assim como possa contribuir para que os leitores dessa pesquisa, sejam eles alfabetizadores ou não, também se lancem à reflexão sobre os processos por que passam alunos e professores diariamente rumo a essa tarefa tão difícil, mas ao mesmo tempo tão gratificante: ensinar/aprender a ler.

Esse processo de ensino e aprendizagem da leitura que, para mim, se inicia na infância, como a leitora iniciante e que se estende ao longo da vida, como prática profissional da alfabetizadora e da professora de língua portuguesa.

Esse percurso, em que muitas concepções que se formaram e se transformaram para minha compreensão do que seja a atividade de leitura, também surge nas minhas indagações sobre as múltiplas *táticas* e *estratégias* que apresentam os sujeitos, com toda a carga de subjetividade que possam apresentar, nos caminhos que percorrem para alcançar o estatuto de leitor. Estatuto, pois, por muitas vezes, a competência leitora que o indivíduo adquire fora do ambiente da escola não é reconhecida por esta. Em muitas situações, somente quando o indivíduo atende às demandas criadas e recriadas no cotidiano das práticas escolares pode ser considerado um leitor.

E são essas as situações, que vivenciei como aluna, como alfabetizadora e como professora de língua portuguesa, que me motivam a desenvolver aqui uma pesquisa que não se propõe a fazer avaliações, mas que busca problematizar as situações de ensino e aprendizagem da leitura e que se evidenciam nas atividades de leitura encontradas em cadernos de 1º ano de escolaridade, usados em uma escola situada no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

Essa escola não foi escolhida por mim por acaso. Lá trabalhei como alfabetizadora de 2001 a 2008, anos em que pude participar do processo de construção de uma equipe de profissionais que se identificavam tanto por aspectos metodológicos em suas práticas, quanto por laços de amizade. Como eu morava bem próximo à escola, há cerca de 100 metros, mantinha com aquelas pessoas-

professoras, merendeiras, auxiliares de limpeza, pais, alunos, e outros- uma relação de proximidade pessoal muito forte. A escolha dessa escola trouxe para mim, além é claro da facilidade em ter acesso à sala de aula e aos alunos, também a possibilidade de revisitar, por meio da pesquisa, minha própria experiência como professora vivida ali.

Tanto este memorial quanto os momentos em que apresento uma narrativa da pesquisa realizada nesta escola é, também, um momento de narrativa sobre mim e sobre minha constituição como sujeito de minha prática. Como diz Larrosa (1994)

A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 1994: 48)

Assim, tenho a pretenciosa ambição de que esse texto possa ser para quem dele puder compartilhar algum momento de vida, um momento de formação, assim como o é para mim. E que as histórias contadas, as problemáticas apresentadas, assim como as questões que ainda não terão respostas possam contribuir, de alguma forma, na construção de novas histórias.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: A OPÇÃO PELO SUJEITO

Uma consideração que entendo importante a respeito dos procedimentos metodológicos que serão adotados nesta pesquisa é a de que se trata de uma pesquisa com abordagem *qualitativa*. Justificativa que se faz, em primeiro lugar, pela perspectiva da subjetividade que aborda ou, com base em autores como Devechi & Trevisan (2010), porque

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo.(DEVECHI & TREVISAN, 2010:150)

Assim, a opção por seguir uma perspectiva qualitativa de análise é uma opção que, para além de encontrar dados acerca do tema proposto, busca a relação desses dados com os sujeitos que estão de alguma forma envolvidos em seus contextos de produção. Pensar na possibilidade de fazer uma análise que supere o simples recolhimento de informações é pensar, então, que seja também possível entender os sujeitos e os objetos da pesquisa como elementos participantes de uma mesma rede complexa de significações que podem ser interpretadas com base em sua própria complexidade, ou seja, com vistas a considerar os vários aspectos em que as relações possíveis entre esses elementos se construa.

Considerar o caráter da subjetividade é, então, considerar que os registros sobre as práticas escolares que podem ser encontrados em diversos objetos, utilizados no contexto de uma sala de aula, podem não ser apenas reproduções, mas também construções histórica e socialmente situadas, produzidas pelos sujeitos que participam desse contexto. E, considerando os sujeitos como produtores de uma realidade, chego a uma opção teórico-metodológica que considero de grande relevância para esta pesquisa: a opção pelo sujeito.

No entanto, contraditoriamente, não utilizo neste texto os nomes verdadeiros desses sujeitos para me referir a eles, por uma questão de preservação de suas identidades. Preservar a identidade dos sujeitos pode parecer, em uma primeira análise, uma forma de negligenciar sua presença neste texto. No entanto, essa preservação foi resultado de duas situações que não tiveram, em sua origem, uma intencionalidade na negligência e na negação dos sujeitos.

Em conversa com a professora do 1º ano da turma pesquisada, essa foi muito solícita ao aceitar que eu fizesse a pesquisa na turma em que ela atuava como professora no ano de 2012. Como era uma antiga colega com que eu tinha compartilhado as maravilhas e angústias de termos sido alfabetizadoras na mesma escola e no mesmo turno por quase dez anos, não tive problemas em ser aceita em sua turma. No entanto, a professora mostrou um certo receio de que seu nome aparecesse em meu texto, visto eu ter explicado a ela que uma de minhas fontes de pesquisa era a palavra dos sujeitos. Decidi, então, que usaria um nome fictício, Joyce, próximo ao seu nome verdadeiro. Essa proximidade se deu para que meu trabalho na identificação dos sujeitos fosse facilitado.

Em relação às crianças que cito nesta dissertação, optei por usar nomes fictícios, com o mesmo critério adotado com a professora Joyce, pela dificuldade em reunir seus responsáveis e conseguir deles autorização para o uso dos nomes verdadeiros de seus filhos.

2.1. A opção pela palavra do sujeito

De acordo com Castro e Castro (2011), o sujeito aristotélico seria, segundo o próprio Aristóteles, “aquilo de que se pode dizer qualquer coisa, mas que por sua vez não pode ser dito de nada”(ARISTÓTELES, Met., VII, 3,1028 b 36 apud CASTRO e CASTRO, 2011). Já o sujeito kantiano é apresentado assim pelos autores:

Para Kant, sujeito é o eu penso da consciência ou autoconsciência que determina e condiciona toda atividade cognoscitiva: "Em todos os juízos sou sempre o sujeito determinante da relação que constitui o juízo". "Para o eu, para o ele ou para aquilo (a coisa) que pensa, a representação é apenas de sujeito transcendental dos pensamentos, = x que só é conhecido através dos pensamentos que são seus predicados e dos quais, à parte estes, não podemos ter o menor conceito" (Crítica da Razão Pura, Dial. transcendental, II, cap. 1, apud CASTRO e CASTRO, 2011).

Assim, penso que uma primeira e importante consideração a fazer aqui diante da opção que faço é a de que o sujeito que pretendo apresentar não é o sujeito de quem eu possa dizer algo, como o era em Aristóteles. Antes, é o sujeito que, em Kant, é cognoscente e, assim o sendo, pensa e pode dizer sobre o que pensa. Cometo, dessa forma, o *pecado original da opção pelo falante* (Geraldi, 2010), assumindo os riscos e as graças que essa opção possa trazer para esta dissertação.

Riscos, pois permitir a palavra do outro, suas opiniões, suas dúvidas, enfim, sua humanidade em minha palavra é se arriscar a compartilhar com esse outro também a minha própria palavra. Risco de não poder, em algum momento, reconhecer nas palavras os limites entre mim e o outro. Graças, pois posso aprender, assim, a transformar esses limites em *pontes entre mim e o outro*, assim como o são as palavras para Bakhtin.

Buscando uma associação mais contemporânea com o sujeito que trago para esta dissertação, encontro em nas palavras de Larrosa (2011) o sujeito que se forma na *experiência de si*, conceito fundado em Foucault. Para Larrosa (id),

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser enquanto se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz em relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 2011:43)

Compreendo o sujeito, então, como aquele que pensa, que pode dizer do que pensa e que constrói esse pensar histórica e socialmente, a partir das relações que estabelece com o mundo, não de forma passiva, mas por meio da problematização. Também, no mesmo movimento, compreendo-me também como sujeito. Penso e me penso a partir da experiência da pesquisa. E tanto essa problematização histórica e socialmente situada quanto sua expressão por meio da experiência de si como aquilo que se pode narrar de si aos outros, encontram seu campo de expressividade por meio da palavra. O sujeito é também um falante, e assim o sendo, pode situar no campo da palavra a arena de suas problematizações, em que a palavra própria e a palavra alheia participam de um jogo responsivo sempre ativo. Para Bakhtin (1997), o sujeito constrói sua palavra por meio de palavras outras e que sempre 'joga' a sua palavra em uma arena, em que sempre espera um revide, uma resposta. Segundo Bakhtin,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997: 272)

Assim, considero o sujeito, nesta dissertação, como um sujeito cognoscente e de resposta. Dessa forma considerado, penso que posso assumir os riscos de trazer

as vozes desses sujeitos para esta dissertação por meio de gravações de suas falas.

Não utilizo exatamente o que se poderia considerar como entrevistas, visto que para isso eu teria que ter organizado um espaço reservado e selecionado previamente questões para serem feitas tanto às crianças quanto para a professora, o que não fiz. Também não considero o que gravei e exponho aqui como conversas, visto que as falas dos sujeitos nem sempre surgiram de forma espontânea, sem que eu fizesse uma pergunta ou uma afirmação provocativa. Prefiro, então, considerar o material em que baseei minhas análises acerca do ensino e aprendizagem da leitura na turma de 1º ano como respostas a minhas provocações, visto que se referem a respostas que os sujeitos deram a perguntas que eu fiz a eles durante a realização de atividades em sala de aula que envolviam leitura. Coloco-me também, dessa forma, como o sujeito de resposta que anuncia Bakhtin, na medida em que minhas provocações estavam prenhes de resposta. Ou seja, nenhuma de minhas indagações no contexto da sala de aula estava isenta da certeza de que geraria uma resposta por parte dos outros sujeitos, e de que essas respostas estavam carregadas de muitas outras respostas anteriores que as fundamentaram, tanto de minha parte, quando as analisei, quanto da parte de quem eu ouvia.

Assim, também considero o sujeito nessa dissertação como o sujeito da alteridade. Bakhtin (2006), mais uma vez me ajuda a pensar neste sujeito ao afirmar que

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2006:112)

Como sujeitos de alteridade, posso entender os participantes desta pesquisa como pessoas que emitem suas opiniões e respostas mediados por contextos situacionais, imediatos ou não. As respostas que as crianças e a professora me dão podem sofrer a interferência da representação que elas fazem de mim naquele contexto imediato, ou seja, como alguém que entra na sala de aula e faz perguntas, mas que não é alguém que faça parte do grupo de pessoas que compõem a escola. No entanto, posso encontrar nessas mesmas respostas marcas de subjetivação referentes aos próprios sujeitos, em como eles se entendem como quem aprende ou

quem ensina a leitura. Que marcas de identidade de leitor esses sujeitos possuem talvez possam ser evidenciadas por meio de suas respostas, que podem se dirigir a mim, como interlocutora, exatamente com essa intenção.

Tomo como exemplo dessa afirmação a fala de um aluno da turma de 1º ano que nomeei como Carlos, quando diz: “Eu não sei ler”. Após abandonar a proposta de leitura que fora apresentada pela professora através de um texto colado em seu caderno, o menino opta por pegar alguns livros disponibilizados pela professora Joyce em um espaço da sala de aula. Ao me dizer que não sabia ler, diante de meu questionamento sobre o que poderia estar escrito em um livro que o menino tinha em mãos durante a aula, ele me informa que não se identificava como o leitor que ele supunha estar em meu questionamento e que ele seria. De alguma forma, o menino supôs que a resposta que eu queria dele seria a resposta de alguém que ele considerava como um leitor fluente, e que ele não era. No entanto, insisti para que ele me dissesse o que havia naquele livro, o que fez o menino refazer suas suposições sobre meu questionamento, levando-o a entender que eu o estava aceitando, naquele momento, como um leitor possível, e fazendo com que ele me apresentasse uma leitura também possível a partir de suas percepções sobre o livro.

Essa reflexão, assim como a que apresento a seguir, somente foi possível a partir do momento, no decorrer da pesquisa, em que percebi minha opção pelos sujeitos estava limitada exatamente pela falta da presença física dos sujeitos. Até o mês de abril de 2012 eu estava tomando como fonte apenas os cadernos dos alunos da professora Joyce naquele ano. Ao ter diante de mim vários cadernos, com diversas e muito potentes marcas de subjetivação, os sujeitos se revelaram para mim como parte essencial para que eu pudesse compreender melhor aquelas situações de ensino e aprendizagem da leitura por meio dos textos que via nos cadernos. As análises que realizo neste texto tomam como base, então, a palavra dos sujeitos e tudo o que elas possam revelar acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura, em diálogo com o uso dos cadernos escolares como material didático. Não tenho a intenção, então, de tomar os textos dos cadernos como o fundamento de minhas reflexões mas de, a partir de seus usos na sala de aula da professora Joyce, buscar caminhos para a compreensão dos processos de subjetivação mediados pelos usos de recursos didáticos, quando se ensina e se aprende a ser leitor.

O caráter dialógico da constituição do sujeito também é considerado neste texto, à medida em que possa se constituir como um elo da comunicação também entre nós, eu e os outros sujeitos que se fazem presentes aqui, e os outros possíveis leitores do que escrevo aqui. Isso seria possível porque, segundo Bakhtin (1986 apud Marchezan, 2011)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender q 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. (BAKHTIN, 1986: 95 apud MARCHEZAN, 2011:117)

Assim, escrevo esta dissertação assumindo pretensiosamente uma atitude responsiva, pois visualizo neste momento de escrita um possível leitor que também possa se constituir como sujeito nesse processo de pesquisa, que não se esgota aqui. Tenho a pretensão de estabelecer com esse leitor-sujeito, uma relação dialógica, em que a minha palavra e a palavra do outro que tomo aqui de empréstimo possam contribuir na formação desse sujeito que se dispôs a ler o que aqui dizemos, e que possa compartilhar conosco também do que não dissemos, mas que deixamos como provocação para alguém vir a dizer.

2.2. A opção inicial pelos cadernos: o que esses documentos PODEM revelaR sobre os sujeitos?

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação. Passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos. (MIGNOT, 2008:7)

O trecho acima traz algumas considerações acerca dos cadernos escolares e que me auxiliam neste momento numa busca pela justificativa de seu uso como fonte documental relevante nesta pesquisa. Compreendidos como elementos constituintes de uma cultura escolar, os cadernos têm merecido diversas pesquisas acerca não apenas de sua historicidade mas também de sua efetiva participação nessa cultura. Nesse sentido, pesquisadores como Ana Chrystina Venâncio Mignot, entre outros, têm publicado diversos textos que apresentam esses objetos escolares como importantes fontes de pesquisa acerca do cotidiano escolar. Quinze desses

textos estão organizados pela autora citada no livro *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, em que a mesma revela, entre outros aspectos, que “No bojo da ampliação da noção de documento, recentemente esse suporte da escrita escolar passou a ser valorizado” (*Idem, ibidem*).

Então, posso pensar em justificar a escolha desses objetos como fonte documental para uma pesquisa no campo da educação visto que a história dos cadernos se entrecruza com a história desse campo, assim como da infância e da cultura escrita, e tem recebido destaque, segundo Viñao (*op.cit.*, p. 15) nas duas últimas décadas, figurando como “[...] uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar.”(*id. Ib.*)

Os cadernos ‘falam’ sobre os diversos sujeitos que constituem o cotidiano da escola, assim como suas práticas, seus *ditos e não-ditos* (BAKTHIN, 1997) suas estratégias de prescrição e interdição e as *escritas ordinárias* que, “[...] via de regra, permite compreender a escrita daqueles que têm sido excluídos ou silenciados”(MIGNOT,2005:9).

Nesta pesquisa, a opção pela utilização dos cadernos como documentos não exclui nem desconsidera os vários outros objetos participantes do contexto de ensino da leitura nas turmas de 1º ano mas se dá, a princípio, por considerar os cadernos escolares como “[...] testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto na sala de aula.” (CHARTIER, 2007:13). Isso quer dizer que os cadernos não contêm apenas o registro das atividades propostas pela professora alfabetizadora, mas que também se constitui como um objeto de autoria, em que as interações dos sujeitos com os elementos textuais podem se apresentar das mais variadas formas, sejam as possibilitadas pelas atividades propostas, sejam as práticas subvertidas de intervenção desses mesmos sujeitos diante do que seja proposto.

Os cadernos escolares, antes de serem portadores dos textos que se destinam à aprendizagem da leitura, podem se constituir como objetos de leitura participantes de um movimento de formação do leitor na escola, em turmas de alfabetização. Participantes de contextos como a casa e a sala de aula, por exemplo, os cadernos podem denunciar que sua inserção na cultura escolar já seja feita pelos alunos antes mesmo do início do processo de ensino da leitura, assim como pode denunciar as múltiplas leituras que os professores possam fazer deles como objetos prescritivos e normativos para esse mesmo ensino.

O caminho para a obtenção desses objetos começou a ser trilhado no ano de 2011, com uma solicitação feita a uma professora que atuou com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) neste mesmo ano, em uma escola localizada em Niterói-RJ e a uma aluna que cursou também neste ano a mesma etapa de escolaridade, cujo nome verdadeiro, Rafaela, opto por mencionar aqui. No mês de dezembro do ano citado, entrei em contato com a professora que havia trabalhado neste ano letivo com a turma de 1º ano do E.F. na escola onde atuo como professora de Língua Portuguesa (Niterói-RJ) para verificar com ela a possibilidade de ter acesso aos cadernos de seus alunos daquele ano. Em um primeiro contato, a professora me pediu que eu retornasse no dia seguinte pois ela iria verificar quais cadernos ainda estavam no armário que há na sala de aula onde ela guardava tanto os cadernos dos alunos quanto vários outros materiais didáticos. No dia seguinte, voltei à escola e a professora me entregou um montante com três cadernos escolhidos por ela dentre os demais que estavam no armário, sendo um para casa, um para aula e um outro identificado pela professora através de uma etiqueta colada na capa como caderno de leitura.

A escolha por pedir os cadernos nesta escola se deu por minha crença de que minha solicitação seria bem recebida pela professora que, por ser minha colega de mesma escola, não se recusaria a me ceder os objetos para a pesquisa, o que de fato aconteceu. No entanto, considero que minha crença possa ter se pautado em uma certa ingenuidade, na medida em que poderia sim haver uma recusa, mesmo se tratando de uma colega de profissão da mesma escola, por vários motivos, entre os quais o fato de que eu seja a professora que atua no 2º segmento do EF e ela no 1º segmento do mesmo. Isso traduziria um preconceito sentido e produzido por muitos professores nos ambientes escolares, como se uma divisão hierárquica velada se fizesse, considerando os professores que atuam de 6º ao 9º ano como os detentores de um saber-poder em detrimento aos professores que atuam do 1º ao 5º ano de escolaridade.

Em relação à criança que me cedeu seus cadernos utilizados naquele ano de 2011, Rafaela, trata-se de minha sobrinha. O uso de seu nome verdadeiro nesta pesquisa justifica-se primeiro por ser necessário considera-lo visto que aparece como texto de análise nos cadernos disponibilizados. Em segundo lugar, por ser alguém de minha família e cujos pais não ofereceram nenhuma limitação ao uso de seu nome em minha pesquisa.

Ao ser questionada sobre se poderia ou não me emprestar seus cadernos, Rafaela então se mostrou ao mesmo tempo muito entusiasmada e preocupada. Entusiasmo explicado por entender que algo que para ela era considerado como participante apenas de seu universo infantil escolar poderia ser usado fora dele, e valorizado por alguém que também está fora desse mesmo universo, no caso eu e os possíveis leitores deste texto que escrevo. Preocupada pois apresentou um receio de que minhas análises tivessem como objetivo final uma avaliação do uso que ela fez desses cadernos ao longo do ano, já que ela sabe que sou professora. Nesse momento Rafaela parece me revelar uma certa crença de que a identidade docente esteja relacionada a uma outra, a de avaliadora. Para ela, o fato de eu querer ter contato com seus cadernos pode estar relacionado muito mais com uma atitude de correção do que de admiração.

Já em relação aos cadernos obtidos no ano de 2012, foram solicitados a uma ex-colega alfabetizadora que ainda atua na escola onde atuei por quase dez anos, localizada no município de São Gonçalo, a quem chamarei neste texto ficticiamente de Joyce. A escolha por não mencionar o nome verdadeiro desta colega, ao contrário do que faço com Rafaela, justifica-se por não estar trabalhando com suas marcas de identificação, como o nome escrito e com a escolha da mesma em preservar-lhe a identidade, o que se torna para mim uma contradição com a opção que faço nesta pesquisa em evidenciar os sujeitos que dela participam. Essa, assim como a outra colega, também não se recusou a me ceder os cadernos para a análise, tendo me alertado no entanto para o fato de que os mesmos não poderiam ser retirados da escola, vistos ainda estarem sendo usados pelos alunos.

Vejo em cada grupo de cadernos conseguidos uma potência diferente. Os cadernos de 2011 podem me trazer informações relevantes de momentos de leitura que, embora não tenham sido vivenciados por mim, são evidenciados em cada página através das marcas dos ausentes, mas que se mostram presentes exatamente pelos registros que deixaram. Nos cadernos de Rafaela, encontro um diálogo potente com a sua fala no momento em que nos “sentamos para conversar” sobre eles e que ela, por sua própria palavra, foi me ajudando no desvendamento das práticas de leitura que ali foram vivenciadas por ela.

No entanto, opto por trabalhar aqui apenas com os cadernos obtidos no ano de 2012. Esses cadernos diferentemente dos cadernos obtidos na escola em Niterói e dos cadernos obtidos com Rafaela, trazem para mim a potência da vivência dos

contextos de produção das situações de leitura que ali são registradas, no sentido de que eu pude também compartilhar junto aos sujeitos desses momentos, em visitas realizadas à turma em que foram utilizados.

Então, opto por tomar, no capítulo de análise das situações de leitura (Capítulo 6), apenas os cadernos analisados no ano de 2012, pois tive a possibilidade de pensá-las a partir de seus contextos de realização. Não desconsidero uma reflexão acerca dos cadernos recolhidos anteriormente a esse ano, mas entendo que a potência evidenciada no que me dizem os sujeitos em relação ao uso dos cadernos utilizados por eles no ano de 2012 (em São Gonçalo) esteja muito mais próxima da proposta que apresento nesta pesquisa: apresentar possibilidades de subjetivação e assujeitamento no processo de aprendizagem da leitura.

2.2.1. As relações dos sujeitos com os textos presentes nos cadernos escolares: algumas possibilidades

[...] o caderno é considerado um documento, um meio, um suporte físico através do qual se podem visualizar certos conteúdos. Tal documento não é considerado em si mesmo, mas tomado como fonte primária neutra para a aproximação de outras questões, permitindo observar que conteúdos se ensinam e como se ensinam. (GVITZ & LARRONDO apud MIGNOT, 2008:38)

Partindo do que os autores mencionam acima acerca da funcionalidade do caderno escolar como um documento em que possamos encontrar os modos de ensino, considero relevante pensar também os caminhos pelos quais esses modos de ensino são construídos. Isso porque posso pensar, conforme afirma Tardif (2010), que a prática docente possa se caracterizar por fundar-se em uma mistura dos diferentes saberes que estes docentes trazem, sejam os saberes oriundos da formação profissional ou os experienciais e os curriculares.

Refletindo acerca da relação entre os saberes docentes e suas práticas para o ensino da leitura, posso também pensar que delas possam derivar modelos, hábitos e atitudes que se repetem em muitas das atividades encontradas nos cadernos e que têm como objetivo o ensino dessa atividade, ou seja, ler.

Esses modelos podem funcionar como *estratégias* da prática docente, no sentido que traz Certeau (1998), de que se desenvolvam em um lugar de *querer* e de *poder* próprios, ou um lugar em que esses modelos funcionem na medida em que

são identificados como pertencentes ao espaço onde se desenvolvem. Ou seja, as práticas de ensino da leitura encontradas nos cadernos podem ser entendidas, antes de mais nada, como modelos de atividades desenvolvidos para o contexto da prática escolar.

Uma análise possível sobre o uso desses materiais na escola diz respeito à forma como são identificados com os sujeitos que os utilizam, e que função tem o texto nessa proposta. Apresento a seguir dois exemplos desse uso:

Imagens 1 e 2 - Capa e contracapa de caderno usado na escola de São Gonçalo em 2012.



Imagem 3: capa de caderno de pesquisa de uma aluna da escola de São Gonçalo- RJ



Percebo em todos os exemplos algo que apresentam em comum e que me chama a atenção, que é a existência do registro e de uma certa valorização do nome

próprio como um texto. Estando na capa da maioria dos cadernos analisados, o nome próprio da criança pode trazer para o caderno uma marca de identificação do pertencimento do caderno, estabelecendo-se assim uma relação estreita entre este objeto e a criança que o possui. No entanto, essa identificação é geralmente feita pela professora, que cola uma etiqueta e ela mesma escreve o nome da criança, seja em letra cursiva ou de imprensa.

Essa intervenção da professora na identificação da criança me leva a pensar nas possibilidades e limitações referentes à subjetividade que tal prática possa desenvolver. Sendo o nome uma das primeiras e mais importantes marcas de subjetividade que nos permite construir nossa identidade diante do mundo, penso que seu uso apenas como um rótulo produzido por outra pessoa possa trazer limitações quanto à contribuição de uma leitura desse texto pelo indivíduo-leitor em formação.

O nome, considerado como uma marca de identidade, não é somente mais um texto no caderno. O nome, diferentemente de outros gêneros textuais, traz uma marca de historicidade do sujeito, podendo se caracterizar como uma forma de expressão do estar no mundo, visto trazer marcas de historicidade da família desses sujeitos. O nome dos sujeitos escritos em seus cadernos escolares se tornam então em enunciados que se concretizam no momento de utilização dos cadernos, como marca de posse e de identidade, assim como se constituem no tempo, assumindo a perspectiva de identificação desses sujeitos também fora daquele contexto imediato, a sala de aula. Entendendo com Bakhtin (2006) que

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. (Bakhtin, 2006:356)

O nome de alguém não é apenas uma forma de ser reconhecido por outros, mas uma forma de ele enunciar a si mesmo diante dos outros, entre outros.

Dialogismo que também se estabelece entre o que está no texto e os seus contextos de produção e recepção, que podem ser identificados pelo leitor, possibilitando a produção de significados ou, não sendo possíveis de identificação, ter essa produção reduzida ou anulada.

2.2.2. O caderno como signo ideológico: o exemplo dos cadernos 'para casa' e 'para aula'

Um objeto, conforme sinaliza Bakhtin (1997, 2006) não é, em sua essência, um signo. No entanto, as relações que as pessoas estabelecem com estes objetos determinará seu caráter significativo dentro de uma determinada esfera social. Segundo ele, “Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.” (BAKHTIN, 2006:29).

Entendo, assim, que os cadernos escolares possam se tornar em um signo que reflete e refrata as ideologias circulantes no contexto da escola ou, de forma mais específica, da sala de aula da professora que nomeei como Joyce. Essa significação pode, então, vir a interferir nas relações que as crianças e a própria professora estabelecem com o que ali foi registrado, seja em forma de cópia ou de colagem de folhas fotocopiadas.

Na turma de 1º ano em que realizei a coleta dos dados para esta pesquisa, no ano de 2012, vi que a professora havia decidido que os alunos usariam vários cadernos. Assim, esses cadernos eram nomeados como 'de leitura', 'de produção', 'de pesquisa', 'de aula', 'de casa'. Não pude identificar como se deu esse processo de nomeação dos cadernos, mas pude refletir sobre que situações de uso pudessem denunciar se esta escolha foi feita somente pela professora ou fora partilhada com as crianças. Pude pensar que as consequências decorrentes de uma situação e outra podem ser bem diferentes, no sentido de constituir ou negar a participação dos alunos como sujeitos no processo de constituição do caderno como um signo naquele contexto.

No entanto, pedi à professora que pudesse me responder algumas questões acerca do uso desses cadernos com aquelas crianças. Minha intenção era obter mais informações que me proporcionassem uma maior compreensão de como a significação desses objetos poderia interferir na possibilidade de que as crianças, como sujeitos, pudessem se apropriar dos cadernos como um signo marcado pelas relações que se estabeleciam naquela turma.

Uma das minhas questões era então sobre os critérios usados por esta professora para nomear e usar os cadernos como sendo 'para casa' ou 'para aula'. Sobre o caderno de casa, a professora diz que

Você mandando o caderno mostra ao pai o acompanhamento da criança. A participação da família tá mais presente naquele caderno...entendeu? Por mais que a criança faça o dever sozinha... que a minha intenção é que ele faça o dever sozinho...a atividade que eu mando para casa é a atividade que não necessita do acompanhamento do adulto...mas o pai acompanha...o interesse da família...pois quando a família demonstra interesse...é...o aluno quer demonstrar também as melhorias....e o caderno de casa ele engloba mais ou menos isso... o acompanhamento da família nas atividades que eu estou dando e ele [o aluno] mostrando também o que ele consegue fazer longe da escola. (Professora Joyce, entrevista em julho/2012)

O caderno que se constitui socialmente, a princípio, como um signo de poder que funciona, dessa forma, apenas no contexto da escola, é revelado pela professora como também um signo de poder para fora dela. Ou seja, é tomado pela professora como um signo de controle dos pais. Esse pensamento não é apenas da professora Joyce. Rios & Libâneo (2009), em uma obra que tem como objetivo discutir as implicações da tarefa de casa no processo de ensino e aprendizagem, revelam que

Outra questão importante trata da compreensão da autonomia pelo(a) professor(a) e pelos pais: autonomia não quer dizer independência total da criança na realização da tarefa, mas condição de resolver o que é pedido, e desenvoltura diante dos desafios. No entanto, muitas vezes o(a) professor(a) elabora atividades que precisam da participação direta dos familiares. Nesse caso, o Para Casa deve ser encaminhado juntamente com um bilhete dirigido aos familiares, orientando-os quanto à sua participação na realização das atividades. (RIOS & LIBÂNEO, 2009: 25)

No entanto, ela não pode garantir que esse signo seja assim compartilhado com esse pais, o que enfraquece a força dessa significação do objeto. Tomar o caderno como um mecanismo de controle de outros pode vir a se tornar uma atitude limitadora do processo de constituição tanto da professora como dos alunos como sujeitos da enunciação do que neles se registra.

Os pais, ao não partilharem com a professora da significação do caderno de casa como um mecanismo de controle das ações escolares e, assim, também não assumirem uma corresponsabilidade com o cumprimento destas, podem estabelecer com a escola uma atitude de confronto e desconforto.

Sobre os cadernos de aula, a professora revela que

Os de aula não, os de aula eu coloco como um portfólio mesmo, com as atividades que eles fizeram em sala de aula...um registro das atividades. Porque tem outras atividades que não vão para o caderno...as atividades que eu não coloco no caderno...muito recorte e colagem...que senão o caderno fica muito cheio. (Professora nomeada aqui como Joyce, entrevista em julho/2012)

imprensa para a letra cursiva, apresentada pela menina no decorrer dos meses, pode se configurar em uma escolha dela mesma como melhor forma para escrever mas também pode denunciar uma escolha da escola ou até mesmo dos pais. Em minha experiência como alfabetizadora, por diversas vezes enfrentei a situação de ver pais de meus alunos exigindo que os mesmos escrevessem com letra cursiva e não com a letra de imprensa maiúscula, que eu adotava com eles, pelo simples fato de que eles entendiam que a letra cursiva seria melhor aceita socialmente. Ou seja, saber escrever apenas em letra de imprensa significava para aqueles pais uma exclusão de seus filhos do mundo da escrita, não compreendendo que a letra cursiva representa apenas mais uma tecnologia de escrita, e não condição para que essa se desenvolva.

Também, na atividade realizada em outubro, observo as marcas de controle pelo uso da caneta da professora que, em uma compreensão de que deveria apresentar à criança o seu erro, interfere na produção desta.

Assim, não compreendo os cadernos como signos naturalizados, mas construídos socialmente nas relações de poder existentes em todo contexto que envolve o processo de aprendizagem da leitura.

2.3. A opção pelo 1º ano de escolaridade

A opção por analisar cadernos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) se dá, a princípio, motivada por minha própria experiência como professora alfabetizadora. Atuando em turmas desse mesmo ano de escolaridade em uma escola pública no município de São Gonçalo de 2002 a 2008, percebia que os cadernos eram os primeiros objetos trazidos por mais da metade da turma logo no primeiro dia de aula, o que me leva a pensar sobre várias questões, como o seu pertencimento à uma certa cultura escolar que, segundo Julia (2001) pode ser compreendida como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (*idem*). Compreendidos então como pertencentes a um conjunto de normas e comportamentos próprios do contexto da escola, posso entender que os cadernos, embora não sejam elementos exclusivos desse espaço escolar - visto que são

utilizados em outros contextos sociais, em outras situações de escrita - fazem parte da dinâmica da escola.

A fim de justificar o recolhimento de cadernos escolares apenas do 1º ano penso que é nesta etapa que em muitas escolas o uso do caderno se faz de forma mais sistemática, ou seja, é neste momento de sua vida escolar do indivíduo que o caderno se torna um dos principais suportes de registro de suas atividades escolares, embora saibamos que em muitas instituições de Educação infantil o uso do caderno se faça presente desde o ingresso dos alunos neste período (por volta dos 4/5 anos de idade) .

Também posso pensar nos cadernos no 1º ano de escolaridade como objetos que, por serem talvez os objetos mais recorrentes no espaço escolar, podem nos fornecer informações relevantes acerca do comportamento dos sujeitos diante de sua utilização no contexto da escola, no caso dessa pesquisa especificamente, no contexto do 1º ano, tomando como pressuposto a ideia de que, conforme Santos apud Mignot (2008)

Ao entrar na escola, faz-se necessário que o aluno se insira na cultura escolar, ou seja, no conjunto de práticas e normas vigentes na instituição de ensino. É preciso aprender o que se deve fazer, em quais momentos e de que modo. Os cadernos fazem parte desses aprendizados. Há saberes necessários para a escolarização , que são estritamente ligados ao fato de se utilizar este suporte de escrita, ou seja, os cadernos produzem saberes escolares(Gvirtz, 1997). (SANTOS apud MIGNOT, 2008:147-148)

Então, o uso do caderno pelo aluno pode apresentar informações sobre não apenas as marcas de autoria e de posse que se estabelece entre o sujeito e o objeto, mas também as marcas de submissão ou transgressão das normas escolares de uso desses cadernos, tanto no registro da realização das atividades quanto nas mesmas marcas de posse que inferem a identificação, como o lugar da escrita do nome, por exemplo.

2.4. A escolha da escola: a opção pelo reencontro com o passado

A escola em que funcionou a classe de 1º ano em que se desenvolveu essa pesquisa não foi escolhida por acaso. Eu poderia ter optado por buscar ajuda com outras ex-colegas que, assim como a professora Joyce, compartilharam comigo da tarefa docente em escolas onde trabalhei com dupla regência, enquanto trabalhava na escola em que trabalhei com Joyce. No entanto, duas características dessa

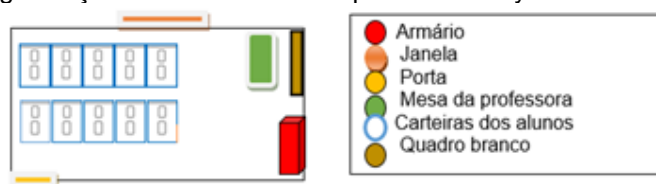
escola foram fundamentais para minha escolha. Primeiro por ser uma escola situada no mesmo bairro em que moro, o que facilitou muito meu acesso. Segundo porque essa escola foi fundamental em minha formação como professora, na medida em que foi nela que passei a maior parte de minha carreira docente, quando trabalhei apenas com as séries iniciais. As relações estabelecidas com os colegas, com os alunos e até mesmo com os pais dos alunos, que eram meus vizinhos, faziam com que eu me sentisse ali como se estivesse em uma extensão de minha própria casa. Mesmo estando afastada daquela escola desde o ano de 2008, quando fui trabalhar na Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo, eu ainda sentia naquela espaço uma certa familiaridade e me sentia muito à vontade ali.

Voltar para a escola onde passei anos como alfabetizadora para fazer uma pesquisa em uma turma de alfabetização foi como se eu pudesse me ressignificar como alfabetizadora, a medida em que as situações que eu vivenciava na pesquisa me remetiam às situações que vivenciei naquele mesmo espaço como alfabetizadora.

Essa escola, situada em um bairro da zona urbana do município de São Gonçalo, sempre atendeu alunos das mais variadas situações sociais. Desde crianças que podiam comprar todo o material escolar mais caro até as que nem um lápis tinham, muitas foram as que alfabetizei naquele lugar. E assim também era a turma da professora Joyce. Com 23 alunos matriculados, essa turma tinha 19 alunos frequentando as aulas desde o início do ano letivo e um aluno que havia sido matriculado e iniciado a frequência no mês de maio.

Como a sala de aula era muito pequena (cerca de 12 metros quadrados), a professora Joyce optou por organizar os alunos em carteiras enfileiradas em duplas. Ou seja, cada fileira era composta por duas carteiras, lado a lado, bem próximo do esquema a seguir:

Figura 1 - Esquema de organização da sala de aula da professora Joyce.



Assim, os alunos ficavam sempre em uma posição de frente para a mesa em que estava a professora Joyce, sem muita mobilidade das carteiras, visto o pouco espaço da sala de aula. No entanto, algumas vezes presenciei a professora levando os alunos para o espaço que ficava na parte de baixo do prédio em que funcionava essa escola. Essa parte era bem ampla, onde as crianças podiam correr e brincar de brincadeiras de roda, por exemplo.

Uma outra característica que considero interessante para a apresentação do espaço físico da sala de aula em que estava a turma da professora Joyce é a de esta sala não fazer parte do prédio principal desta escola, que fica em uma outra rua, no mesmo bairro. Desde o ano de 2001 este prédio anexo à escola abriga as turmas desta e também uma igreja, sendo esta última aos finais de semana. Sendo um prédio que abriga uma igreja, este mantém em seu interior vários cartazes e mobiliários que são característicos desse ambiente, compartilhando espaço com os cartazes e mobiliários que são característicos de uma escola. No entanto, as crianças não mencionam essa característica em nenhum momento durante o tempo em que estive com elas, o que me leva a pensar que pode não ser tão relevante para elas, o que para mim causou certa surpresa.

Mas esse prédio anexo faz parte de uma escola, mesmo que não fisicamente mas como parte integrante desta. Nele, além da sala onde estava a turma em que realizei a pesquisa, também funcionavam mais cinco outras turmas, três no mesmo piso em que essa turma e mais dois no piso inferior. No total, funcionavam neste anexo, no turno em que realizei a pesquisa, seis turmas, sendo duas de 1º ano, duas de educação infantil e duas de 2º ano. Apresento a seguir alguns dados em relação a esta escola, disponibilizados na Internet.

a) Sobre o número de matrículas realizadas em 2012, ano da pesquisa:

Quadro 1: Dados sobre as matrículas realizadas na escola no ano de 2012

As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2012, publicados no Diário Oficial da União no dia 21 de dezembro de 2012.

Busca por filtro Resultado de busca Dados da escola

Dados cadastrais Ensino Regular Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional Atividade Complementar Atendimento Educacional Especializado (AEE) Transporte Escolar público

Educação Infantil - Número de Matrículas

Etapa	Menos de 7 horas de duração	7 horas ou mais de duração	Total
Creche	0	0	0
Pré-escola	46	0	46
Total	46	0	46

Ensino Fundamental - Número de Matrículas

Etapa	Menos de 7 horas de duração	7 horas ou mais de duração	Total
Anos Iniciais*	457	0	457
Anos Finais*	0	0	0
Total	457	0	457

Ensino Médio - Número de Matrículas

Etapa	Menos de 7 horas de duração	7 horas ou mais de duração	Total
Médio	0	0	0
Médio Integrado	0	0	0
Normal/Magistério	0	0	0
Total	0	0	0

Notas

*Anos Iniciais
Primeira Fase do ensino fundamental, ou seja, até a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, até o 5º ano para sistemas com 9 anos de duração.

*Anos Finais
Segunda Fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração.

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte: Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em março/13.

Pelo quadro acima, podemos perceber que a escola em que desenvolvi a pesquisa realizou 457 matrículas no ano de 2012, sendo estas desde o ano de escolaridade em que se desenvolveu minha pesquisa, o 1º ano, até o 5º ano de escolaridade, descritos como *anos iniciais*. Ver esses dados me leva a pensar nesta escola como um espaço em movimento, em que há uma busca da comunidade que está no entorno da escola ou pela permanência da escolaridade de suas crianças ou pela inserção dessas na escola. Considero importante ressaltar que essas informações estão disponibilizadas no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mas que são informações fornecidas a este instituto pelas secretarias de educação ou até mesmo pela própria escola, na ocasião do censo escolar que, segundo consta no mesmo sítio

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (BRASIL, Censo Escolar. O que é o censo escolar. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em março de 2013.)

Estes dados serviriam, então, para a formulação de políticas públicas para a educação e para a utilização no IDEB da escola. Sobre esse segundo dado, apresento o quadro a seguir.

b) Sobre a o IDEB⁷ da escola

Quadro 2: IDEB da escola onde a pesquisa foi realizada

Ideb Observado				Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
	4.0	3.9	4.4		4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9

Fonte: Disponibilizado em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1059565>. Acesso em março de 2013.

Assim, percebo pelos dados que a escola conseguiu em 2011 atingir índices bem próximos da meta projetada para o ano. No entanto, todo resultado avaliativo apresenta, além dos dados que podem ser expostos, inúmeras complexidades que não podem ser expostas. Não adentrarei em uma reflexão maior acerca dessas complexidades aqui, mas considero importante ressaltar que a escola tem atingido de certa forma os índices avaliativos governamentais, a fim de ressaltar que não se trata de uma escola que poderia ser caracterizada como uma escola que apresenta problemas de aprendizagem, pelo menos não em relação ao desenvolvimento dos critérios avaliativos para o IDEB.

Como havia mencionado anteriormente, o bairro onde fica esta escola e seu anexo é o mesmo bairro em que resido há mais de vinte anos, o que me torna uma pessoa conhecida por várias pessoas que moram lá, incluindo os pais dos alunos. Assim, apresento a seguir um breve panorama geográfico do bairro em que está situada a escola e seu anexo.

c) Sobre o bairro em que se localiza a escola

De acordo com o já mencionei anteriormente, o bairro em que se localiza a escola e seu anexo é o mesmo bairro em que moro há 30 anos. Então, pude perceber, ao longo do tempo, todas as transformações, para melhor e para pior, que esse bairro sofreu. Posso afirmar que, ao longo do tempo o bairro sofre uma grande

⁷ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

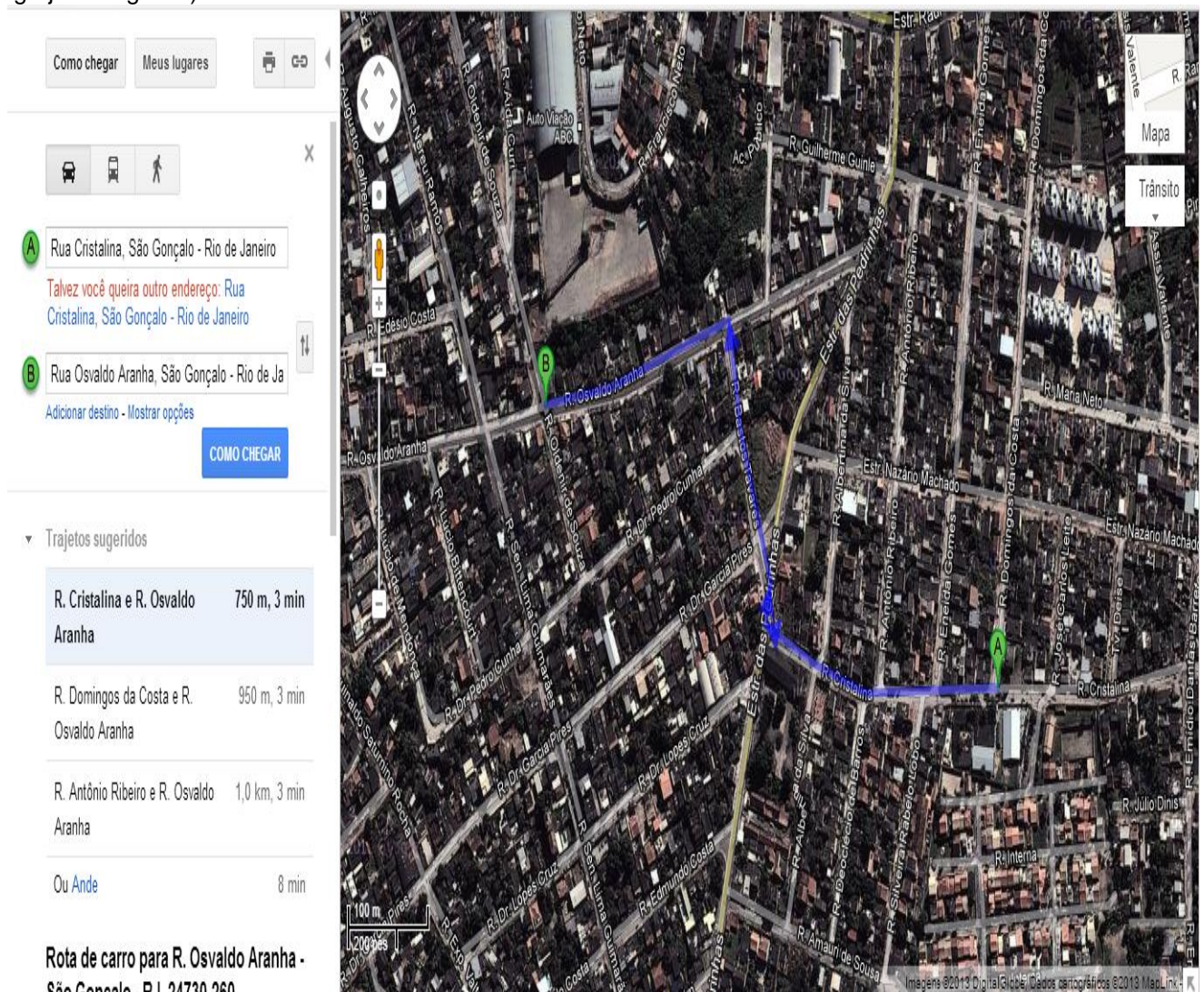
Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação.

O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em março de 2013.

modernização, com asfaltamento de ruas e ampliação do sistema de rede elétrica, telefônica e de saneamento básico. No entanto, nem todas as áreas do bairro receberam essa modernização com a mesma intensidade. Assim, ainda no ano da pesquisa, 2012, muitas casas naquele local ainda não tinham saneamento básico e a rede elétrica funcionava precariamente.

Apresento a seguir um mapa disponibilizado também na Internet que mostra a distância entre o prédio principal da escola e o prédio anexo, onde ficava a turma da professora Joyce.

Imagem 6: rota entre o anexo em que desenvolvi a pesquisa e a sede da escola (A: refere-se ao prédio principal da escola. B: refere-se ao prédio anexo da escola, em que também funciona uma igreja evangélica)



Fonte: Disponível em <https://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=w>. Acesso em março/13.

Pelas imagens é possível perceber que a distância entre um prédio e outro é pequena. No entanto, assim como eu já percebia quando lá trabalhava como

professora, no prédio anexo parece funcionar uma outra escola, com uma identidade desvinculada da escola que lhe dá nome. Essa é só uma das complexidades em que essa pesquisa se desenvolveu, ratificando o fato de que realizar uma pesquisa que tome como fundamento a palavra dos sujeitos em seus contextos de produção não é tarefa isenta dessas complexidades.

3. CAMINHOS TEÓRICOS: A LEITURA EM PAUTA. AFINAL, DE QUE LEITURA E DE QUE LEITOR ESTAMOS FALANDO?

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. (NUNES, 2004)

O trecho acima, em que a escritora Lygia Bojunga Nunes descreve sua relação com os livros, ajuda-me a iniciar este capítulo em que proponho algumas reflexões acerca da leitura. Isso porque as palavras da autora me fazem pensar sobre a necessidade dessa relação para a mesma como uma necessidade humana de sobrevivência. Tomada como palavra pertinente, mas não decisiva, *necessidade* parece caracterizar a função da atividade de leitura, usada na imagem do livro pela autora. Não decisiva porque, embora muito valorizada em contextos sociais de cultura escrita, a leitura pode não ser tão valiosa em sociedades em que a oralidade é a grande propagadora da herança cultural de seus indivíduos.

No entanto, tomo aqui o critério de *necessidade* no sentido de que a leitura possa ser caracterizada como atividade que corrobora para o atendimento da necessidade humana de comunicação. Essa necessidade de nos comunicarmos, quer com nossos contemporâneos quer com nossos descendentes ou com quem nos antecedeu, é inerente a nós, seres humanos, desde os primórdios de nossa evolução. Necessidade que talvez tenha sido um dos propulsores dessa evolução e da sobrevivência da espécie humana através dos tempos.

Assim, a relação com o livro que Nunes (2004) nos apresenta parece se aproximar de uma relação dialógica, em que o texto parece se ‘encontrar’ com as suas necessidades humanas e receber dela uma nova possibilidade, a de ser um novo texto, memorialístico dessa relação. Afinal “para que aprender a ler senão para conhecer, movido pela curiosidade e o espanto primordiais, em diálogo com a palavra escrita que distende *sua leitura de mundo?*” (ZACCUR, 2008).

A pergunta de Zaccur (id) me leva ao encontro da menina que Nunes foi e também da que eu mesma fui. Tanto ela quanto eu nos compreendemos em um determinado momento de nossas vidas como seres que necessitavam da leitura para prosseguir com a vida. Isso porque tomamos a leitura como a possibilidade de construir novos caminhos, conhecer novos mundos, enfim, viver.

A autora adota o substantivo *ser-leitor* para caracterizar os sujeitos que, assim como a menina que eu fui e a que Nunes apresenta em seu texto, mantêm com a leitura uma relação estreita, de necessidade, visto que se enquadra em nossa capacidade humana de (re)fazer a linguagem. Segundo ela,

[...] o ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando, pensando, criando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas. Ao propor o substantivo composto *ser-leitor*, tento dar mais visibilidade à condição do *ser* necessariamente implicada à de *leitor* de uma linguagem multifolhada, em que várias linguagens se atravessam. (ZACCUR, 2001:34)

Linguagem como produto desta interação entre os sujeitos e deste com o mundo pode ser então, uma das características principais da concepção de linguagem que subsidia este trabalho. À medida em que me ajuda a compreender que a linguagem tem um caráter social e que sofre transformações no movimento da interação social.

A leitura, meio pelo qual pode se dar este relacionamento entre os indivíduos e o mundo é tomada neste trabalho a partir do pressuposto da experiência. A leitura como experiência se dá então no início da própria vida, pois é a leitura da vida, do mundo e das coisas que forma nossas primeiras experiências como sujeitos no mundo. Sujeitos e não apenas expectadores, pois quem apenas assiste ao mundo com ele não interage, não o forma, e muito menos o transforma.

A leitura considerada aqui como experiência não se confina no texto escrito, visto que ainda antes de sua invenção os homens já liam o mundo e dele fazia suas narrativas

Então, mesmo considerando a leitura como atividade que transcende o texto escrito, é sobre este que me debruçarei neste trabalho a fim de pensar o texto escrito utilizado para desenvolver a leitura na escola. Porém, tomo os conceitos de leitura e linguagem sob o critério da experiência e da interação, da leitura como leitura de mundo que antecede o texto (FREIRE, 1987) e da possibilidade de interação deste leitor do mundo e das coisas com este texto. Tomo porque penso que o texto que se escreve também possa ser experiência e diálogo, assim como afirma mais uma vez Zaccur (ib.)

Na linguagem, pela linguagem e com a linguagem, o humano produz mundos e neles se produz. As palavras buscam uma responsabilidade, vibram e repercutem no tempo, chocam-se, desorganizam-se e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo. As palavras nascem do movimento e produzem movimento. (ZACCUR, Id:40-41)

Então, como palavra que nascem e produzem movimento de um ser-leitor de resposta, compreendo os textos encontrados nos cadernos e as falas dos sujeitos utilizados como fontes para esta pesquisa.

3.1. O lugar do texto na alfabetização

A leitura, como atividade desenvolvida na escola não se constitui apenas em mais uma das muitas outras atividades que fazem parte do que se considera *cultura escolar*. Por isso, aprender a ler torna-se um dos principais objetivos almejados por pais e alunos quando do ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, assim como se constitui também como um dos principais objetivos da escola para com os alunos, principalmente no 1º ano de escolaridade.

A valorização da leitura no ambiente escolar encontra suas raízes históricas ainda na Europa do séc. XVIII, quando a produção de materiais para a leitura, como os livros, passam de uma forma artesanal para um modo de produção mais industrial, voltada para o lucro, em moldes capitalistas. A isso soma-se o fortalecimento da escola e da família como instituições formadoras de mercado consumidor de livros, à medida em que nesses contextos se desenvolvia a alfabetização e o hábito da leitura. A respeito, informam Lajolo & Zilberman (2009) que

Esse objetivo [*formação de mercado consumidor de leitura*], no entanto, só começou a se realizar plenamente quando o negócio de livros passou a contar com clientela capaz de consumir o produto, isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler, o que adveio do fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino. [...] Para a leitura se expandir a ponto de se transformar em prática social, foi também necessária outra mudança: deu-se uma até então [*séc. XVIII*] inédita e a partir daí permanente valorização da família. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2009a: 14-15) *grifos meus*.

Percebe-se no exposto pelas autoras que as raízes do processo de formação e de valorização da leitura como prática escolar se associa ao processo de desenvolvimento do movimento de valorização desta como prática social.

Mas como a leitura passa de prática social a objeto de conhecimento na escola? O que na realidade está ensinando a escola quando ensina a ler? Estas e outras questões podem ser feitas diante do que se pode constatar como sendo o

processo de aquisição da leitura nas escolas, prioritariamente no 1º ano de escolaridade ou o ano em que se ingressa no Ensino Fundamental no Brasil, o que é previsto na legislação educacional brasileira que aconteça aos seis anos de idade (Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental). Sobre isso, Machado (2009) tece algumas considerações:

[...] Assim, é necessário termos claro que o contexto da leitura escolar, conforme aponta Dolz(1994), tem uma característica particular, uma vez que ele sempre se caracteriza por ter um objetivo duplo: de um lado, o que o próprio texto projeta e, de outro, o da situação escolar na qual a leitura se desenvolve, que é sempre o de ensinar/aprender alguma coisa. Assim, compreendemos que não temos o mesmo processo de leitura ao ler um artigo de opinião em casa, abrindo o jornal, por escolha pessoal, para conhecermos o posicionamento de um determinado colunista sobre o assunto polêmico do dia, e ao ler o mesmo artigo em sala de aula, xerocado ou no livro didático, em obediência a uma prescrição do professor, com a finalidade de fazermos tarefa escolar. (MACHADO, 2009:82)

Seria então o processo de aprendizagem da leitura no 1º ano de escolaridade um momento de aquisição dos mecanismos cognitivos de decodificação ou um momento de compreensão das funções sociais que a leitura apresenta em uma sociedade de cultura escrita? O caráter do prazer estaria sendo considerado nesse momento? Responder a estas perguntas não é uma tarefa fácil. Mas podemos encontrar caminhos para pensar sobre elas nas práticas alfabetizadoras realizadas no 1º ano de escolaridade, principalmente nas práticas de ensino da leitura. Ensinar a ler pode então se constituir em apenas um movimento de ensino do código ou em um momento de valorização do texto escrito como ato comunicativo tanto pela função que a leitura possa expressar socialmente quanto pelo prazer que possa desenvolver, em que a interação leitor-texto-autor se faça de forma ativa e dinâmica.

Em todos os cadernos utilizados nesta pesquisa, percebi um direcionamento dado ao seu uso, tanto no que se refere ao lugar onde será usado (casa/aula) quanto a sua funcionalidade (atividades de casa/ atividades de aula/caderno de texto/caderno de pesquisa).

Sobre o uso dos cadernos de casa, observa-se a fala da professora da escola de São Gonçalo (RJ), Joyce, ao ser entrevistada:

O caderno, na minha opinião, serve pra fazer um acompanhamento do começo meio e fim...até pra dar um direcionamento porque você...é... pode utilizar só folhas...mas aí no caderno a criança vai ter onde eu comecei, o que eu já aprendi, o que eu já fiz,isso eu acho que é a importância do caderno em si...eu poderia estar utilizando como portfólio, mas isso acaba

de perdendo...o caderno é um relato do aluno muito pessoal...o caderno é pessoal, porque cada um tem um aspecto do caderno diferente, tem um cuidado como caderno diferente...e você tem umas cobranças que você pode fazer diferentes em cada um...(Professora Joyce, 2012)

A professora, ao revelar a importância que o uso dos cadernos tem em sua prática docente, também revela em que lugar ela se posiciona ao usar esses objetos em sala de aula. Reconhece que os cadernos podem trazer marcas de personalidade dos alunos, mas também revela que por causa dessas marcas haverá uma cobrança sobre o uso que os alunos farão dele.

Ao ser indagada sobre o uso dos cadernos em turmas de 1º ano de escolaridade, a mesma professora diz que:

É pra criança ter a noção que eu falei a princípio da continuidade, da responsabilidade, e acho que...é...eu não trabalho com avaliações...o caderno você avalia todo dia, entendeu? A produção deles está...hoje mesmo eles levaram o caderno de aula...nem todos os dias eles levam o caderno de aula, mas levam todos os dias uma atividade no caderno de casa...então eles veem 'olha o que eu já fiz', que eles não lembravam mais, e saíram daqui todos felizes com o caderno de aula...eu acho isso importante...e quando eles voltam no caderno no início que estava difícil aquele dever ele fala 'ah, isso aqui é bobo'...isso é gostoso de ver...trabalhar com alfa é gostoso... (Professora Joyce, 2012)

Mais uma vez a professora revela em sua fala seu lugar de poder em relação ao uso dos cadernos, ou seja, a de quem avalia os usos que são feitos desse objeto pelos alunos, tanto no espaço da escola quanto fora dele. Revela que é dada uma maior importância ao uso do caderno de casa, mesmo admitindo que os alunos achem importante, de acordo com suas falas, que o caderno de aula também seja usado nos espaços diferentes da sala de aula.

Sobre a existência de uma prática escolar que contempla o uso de atividades 'para casa', Rios & Libânio apud Porto (2009) revelam que

Assim, os Para Casas apresentam, em nossa perspectiva, dois eixos:

- . Garantir os objetivos de aprendizagem previstos, a avaliação do processo de aprendizagem vivenciado pelo educando, apontando as possibilidades de desenvolvimento de capacidades/habilidades e a construção de novas hipóteses no processo de ensino/aprendizagem;
- . Proporcionar a interlocução entre as experiências vivenciadas na escola e no contexto familiar do educando. (RIOS; LIBÂNIO apud PORTO, 2009:26)

As autoras também revelam algumas concepções sobre o uso dos cadernos que se aproximam do que fora revelado pela professora em sua fala. O fato de que se espera uma garantia de aprendizagem pela realização de atividades em espaços diferentes da sala de aula e que isso possa resultar em uma avaliação desse processo e na realização de novas hipóteses me parece uma crença um tanto

ingênua. Também me parece ingênuo acreditar que a simples existência de uma atividade a ser realizada pela mediação de outra pessoa que não seja a professora irá estabelecer uma interlocução entre as experiências vivenciadas na escola e fora dela. A fala seguinte da mesma professora citada anteriormente parece corroborar com essa ideia:

Eu costumo dizer que a aprendizagem da criança acontece fora da escola e dentro da escola...não só como caderno de casa, mas tudo o que ele vive...tudo o que ele vê ao redor...você mandando o caderno mostra ao pai o acompanhamento da criança...a participação da família está mais presente naquele caderno...por mais que a criança faça o dever sozinha...porque a minha intenção é que ele faça o dever sozinho...as coisas que eu mando para casa são atividades que não necessitam de um acompanhamento de um adulto...mas o pai acompanha...o interesse da família...porque quando a família demonstra interesse o aluno quer demonstrar também... (Professora Joyce, 2012)

Ora, em primeiro lugar, é preciso pensar em que medida as experiências vivenciadas dentro da escola dialogam com o que efetivamente acontece fora dela. Ou seja, as situações de aprendizagem que a escola desenvolve podem tanto se aproximar de uma realidade a que os sujeitos estão submetidos ao ‘tocar o sinal’ quando vão embora, quanto podem ser completamente desvinculadas desta, fazendo da escola uma espécie de “Olimpo”, em que toda a perfeição se encerra em seus muros, da qual os alunos pouco podem compartilhar.

Ou seja, o lugar de realização da atividade imposta na caracterização dos cadernos parece demarcar o lugar de poder que a escola ocupa diante da sociedade, como se ela mesma não fosse uma parte dessa mesma sociedade. É como se o que é feito na escola carregue em si as marcas da perfeição, legitimadas pela vigilância e guarda que a professora mantém sobre os cadernos de aula. Também, o que é destinado a ser realizado em casa já está fadado ao peso da avaliação, à conformação sobre o que espera a escola tanto do aluno quanto da família no momento da entrega da atividade realizada no dia seguinte.

Sobre o uso do caderno de aula, revela a professora Joyce, de São Gonçalo (RJ) que

[...] já o de aula não...o de aula eu coloco mais como um portfólio mesmo com as atividades que eles fizeram em sala de aula...o registro das atividades que não vão para o caderno...as atividades que não vão para o caderno, muito recorte e colagem, senão o caderno fica muito cheio e é difícil para eles carregarem na mochila...mas no caderno tem pesquisa...inclusive esta turma teve um terceiro caderno...devido a prefeitura ter mandado vários cadernos em abril ...e eu não posso dispensar esses cadernos...então eu criei outras maneiras de usar o caderno... (Professora Joyce, 2012)

Há critérios de seleção sobre o que vai ou não ser colado no caderno de aula que são estabelecidos pela professora, e não pelos alunos. Mais uma vez, o lugar de avaliação, agora sobre o que pode ou não pode ser colado no caderno é evidenciado.

Um outro caderno que me chamou a atenção se refere ao uso apenas de folhas coladas contendo textos, sem propostas de atividades a partir deles, o caderno de leitura. Esse caderno ocupa um lugar de poder primeiro pela carga semântica que traz a classificação 'de textos/de leitura', o que de certa forma minimiza nos outros cadernos a possibilidade de serem, também, objetos para a leitura. Em segundo lugar, por serem cadernos utilizados prioritariamente na escola, não sendo levados para casa pelos alunos, segundo informa Joyce, ao dizer que

Então eu criei outras maneiras de usar os cadernos...uma delas até eu ia pedir pro pai mesmo que foi o caderno de leitura...entendeu? Porque muitas das vezes nossas crianças não têm acesso a outros tipos de leitura, só aquela que o pai já lê em casa e muitos pais hoje em dia não são leitores...no caderninho de leitura nós colocamos receita, poesia, textos em geral, tem gravuras também... (Professora Joyce, 2012)

Mais uma vez evidencia-se que o uso que se faz do caderno na escola não é determinado por quem o possui, ou seja, pelo aluno, nem em relação aos espaços de uso nem em relação às funcionalidades que pode ter. O professor ainda detém o poder de decisão sobre esses aspectos, o que inevitavelmente pode influenciar na relação dos alunos com esses objetos no sentido de que possam ser considerados ou não objetos de leitura numa concepção enunciativa responsiva.

Entender que os cadernos sejam objetos de leitura somente quando determinados pela professora ou por qualquer outro agente do processo de ensino desta atividade, pode diminuir sua potencialidade enunciativa na medida em que se tenha também diminuída sua relação com a realidade.

4. A LEITURA QUE SE APRENDE E SE ENSINA EM UMA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO (RJ): O QUE ENUNCIAM OS SUJEITOS

As crianças, ao se relacionarem com o mundo, não apenas recebem as informações deste, mas são capazes de produzir novas formas de pensar sobre e de se relacionar com tudo o que veem. Desse modo, posso também compreender

que as crianças que participam desta pesquisa revelam muito sobre os processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula e fora dela. Isso porque não vivenciam esses processos de forma isenta, como expectadoras apenas, mas pensam sobre eles. As crianças, ao pensarem, produzem ideias, interpretações e modos de olhar a realidade que vivenciam de uma forma própria.

A palavra, aqui compreendida sob a perspectiva bakhtiniana de signo, embora construído socialmente, pode mostrar as marcas particulares do que pensam as crianças envolvidas na pesquisa. Para Bakthin (1997)

[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKTHIN, 1997:57)

Compreendo com Bakthin (1997;2006) que as crianças possam construir novos significados para a palavra do outro, a partir de seu repertório pessoal de experiências. Entendo que esse processo de ressignificação possa se constituir em uma contribuição importante para compreendermos melhor como as crianças aprendem a ler, e como o adulto, no papel de professor, pode lidar com essas ressignificações.

Entendo também que em minha relação com a pesquisa, as análises das situações que vi e vivi durante a pesquisa me permitiram também ressignificar as formas de compreender o espaço escolar, as relações entre professoras e alunos, bem como os materiais didáticos e seus usos, em especial os cadernos escolares, objetos que naturalizamos como próprios do processo de ensino e aprendizagem, mas que podem ser compreendidos como signos que podem, assim como a palavra, ser ressignificados pelos sujeitos.

Assim, me arrisco a trazer para esta dissertação a proposta de considerar os participantes diretos, as crianças e a professora da turma de 1º ano pesquisada, como sujeitos que não apenas recebem os signos, mas que sejam capazes de ressignificá-los. Proposta arriscada, pois no percurso da pesquisa fui percebendo que pensar no outro como sujeito não é apenas considerar a sua palavra. Trazer o outro como sujeito nesta pesquisa é para mim o desafio de, ao buscar a palavra do outro, abrir-me para a interferência desta em tudo o que penso. É compartilhar com este outro do universo dos signos em que 'vive' a sua palavra. Desafio, pois ao tomar o que o outro diz como uma contribuição à pesquisa, eu também a torno em

um novo signo, a medida em que a ressignifico por meio da análise teórica. Isso, a princípio, poderia ser compreendido como a negação do sujeito e de sua palavra na pesquisa. No entanto, mais uma vez Bakhtin (2006) me ajuda a entender que a palavra, como signo, é assim constituída exatamente nas relações entre os indivíduos.

Minha opção por entrar na sala de aula da professora que nomeei como Joyce e não apenas fazer análises isoladas do conteúdo dos cadernos é então uma busca por estes signos que são construídos e partilhados naquele espaço, por aqueles sujeitos, que os ressignificam a todo momento, no movimento da comunicação. Severo (2008), ao buscar em Bakhtin uma compreensão acerca da caracterização da palavra como signo construído socialmente, me ajuda a desvendar a função da palavra como signo nesta pesquisa, ao dizer que

O signo é, em sua natureza, social, exterior e ideológico e é resultado de um consenso entre indivíduos em um processo de interação socialmente organizado, o que implica que mudanças na organização social e nas condições de interação produzem mudanças no signo; e que os signos são produzidos e compreendidos em relação a processos de comunicação que ocorrem em determinadas condições sociais, de acordo com ideologias diferentes e segundo perspectivas individuais diferentes. (SEVERO, 2008: 47)

Compreender a palavra do outro como signo é, então, compreender o processo que a constitui como tal, as condições de produção e de permanência pelo uso dos sujeitos. Compreender a minha palavra na pesquisa como um signo é também a minha busca como sujeito da pesquisa, a medida em que o que dizem as crianças e a professora da turma de 1º ano pesquisada dialogam com os signos que compõem meu universo de compreensão do mundo.

Buscar os sujeitos, sejam as crianças e a professora ou a mim mesma como pesquisadora, é então o desafio de não permitir que minha palavra emudeça ou diminua a palavra do outro, mas também não me emudecer para me eximir de qualquer posicionamento diante do que o outro diz. Buscar os sujeitos é considerar o diálogo entre as palavras, em um movimento de *exotopia*⁸, em que a minha palavra,

⁸ “Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim. A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente de minha visão que ela condiciona, em comparação a cada um dos outros (e, correlativamente, uma certa carência — o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “*eu-o outro*” é concretamente irreversível); tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e

formada como um signo constituído historicamente por minhas experiências, possa ir ao encontro da palavra do outro e dela se afastar, a fim de revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver. Isso, ainda sob a perspectiva bakhtiniana, não quer dizer que eu, como sujeito *em* pesquisa, possa obter a totalidade do que pensa o sujeito *na* pesquisa, mas que eu possa obter um *excedente de visão*¹ daquilo que o momento da pesquisa possa ter me dado, já que o momento da análise, da escrita dos dados já não são os mesmos em que foram produzidos. Eu já não sou a mesma que estava lá, naquele momento em que gravei o que diziam as crianças. O que posso escrever sobre o que vi e ouvi já é o resultado das tensões e diferenças entre a minha palavra e a palavra do outro, em um movimento de busca pelas marcas de significação que tanto eu quanto eles – as crianças e a professora- possamos imprimir ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Então, na busca pelos sujeitos, apresento como lócus de pesquisa uma turma de 1º ano de escolaridade em uma escola situada no município de São Gonçalo, tendo como regente a professora que nomeio como Joyce, sob o critério de aproximar o nome fictício de seu nome verdadeiro, a fim de me ajudar a identificar os sujeitos dentro do meu texto da pesquisa. Ou seja, como seu nome verdadeiro começava pela letra J, optei por escolher, mesmo que unilateralmente, o nome JOYCE, que também começa com esta letra. Está aqui já meu primeiro grande desafio. Considerar a professora como um sujeito e optar por um nome fictício que eu escolhi sem consultá-la é uma das contradições com que me deparei neste processo de pesquisa. Cometer o *pecado original da opção pelo falante* (Geraldi, 2010), mas ao mesmo tempo também pecar por retirar deste falante o 'poder' de decidir como será identificado na pesquisa é uma contradição. Assumir esta contradição e buscar caminhos para lidar com ela também é um dos meus grandes desafios nesta pesquisa.

A opção por trabalhar com os dados obtidos nesta turma dá-se primeiramente por ser uma turma em curso no ano de 2012. Isso significa dizer que nesta turma eu poderia obter informações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no contexto da aplicação das atividades envolvidas nestes processos. Como fui professora alfabetizadora por cerca de dez anos nesta escola, que fica no mesmo bairro em

onde a relação “*eu e todos os Outros*” não é absolutamente não-invertível, pois a relação “*eu e o outro*” é, no abstrato, relativa e invertível, porque o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência.”[grifos do autor] (BAKHTIN, 1997: 44-45)

que moro, retorno a ela e procuro um antiga colega de trabalho, a professora, nomeada por mim como Joyce, que no ano de 2012 era a professora de uma turma de 1º ano. Em uma conversa, então, a minha antiga colega responde positivamente ao meu pedido para entrar na turma de 1º ano regida por ela naquele ano e realizar ali minhas observações e conversas com os alunos, assim como também ter acesso aos cadernos dos mesmos.

Entrar na turma e participar de momentos cotidianos juntos aos alunos e à professora significou para mim uma grande contribuição à pesquisa, mas também grandes desafios. Minha primeira preocupação era a de como iria me inserir na turma, como poderia me identificar para os alunos e como seria identificada por eles. Iniciei minhas visitas à escola no segundo semestre do ano letivo, portanto com este ano já em curso, entendi naquele momento que a minha presença deveria ser explicada a eles. Busquei não ser identificada como uma segunda professora daquela turma. Acreditava que ser vista como professora daquele grupo de alunos poderia comprometer a minha pesquisa. Pensei naquele momento que essa relação –alunos e professora- poderia interferir nas falas das crianças, pois estas poderiam se sentir intimidadas ao falar sobre as atividades, caso pensassem que foram propostas por mim.

Ao escrever sobre esse momento, penso que esse meu receio possa ter seus fundamentos na minha própria constituição como sujeito, seja o sujeito que aprende ou o que ensina. Em minha constituição como aluna e como professora, as relações de poder sempre permearam minhas atitudes, seja como quem manda ou como quem obedece. Assim, ao considerar o fato de que as crianças pudessem se sentir intimidadas com minha presença na sala de aula, eu revivi de certa forma as várias vezes em que eu mesma fui intimidada como aluna ou intimidei meus alunos como professora. Essa relação de intimidação pode se apresentar na escola de várias formas, conforme aponta Deacon e Parker (2011)

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem. Qual conhecimento é produzido à medida que os professores extraem a verdade ou provocam a ação dos alunos (e vice-versa) depende das relações de poder através das quais os sujeitos são constituídos. (DEACON e PARKER, 2011: 103)

Minha preocupação era a de que o conhecimento produzido a partir daquelas situações, tanto para mim quanto para as crianças, fosse limitado por uma

interferência dessa relação de poder, em que eu estaria em uma posição de comando e não de busca, de diálogo, e as crianças e a professora em uma posição de assujeitamento. E que a constituição dos sujeitos fosse interferida por estas relações de poder, como dizem os autores, e negativamente, segundo meu conceito naquela ocasião. No entanto, eu não poderia escapar dessas relações naquele contexto. Foucault (1988) me ajudou a pensar que não há como escapar das relações de poder. Elas estão presentes em toda a nossa rede de relações sociais. No entanto, esse poder nem sempre é exercido de forma plena, pois não há como garantir a totalidade da submissão dos indivíduos a ele. Sempre há pontos de resistência. Segundo ele,

[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da Grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura dos reacionários. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessários, improváveis, espontâneos, selvagens, solitários, planejados, arrastados, irreconciliáveis, prontos ao compromisso, interessados ou fadados ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1988:91)

Assim, decidi por me apresentar como professora, mas ainda não como pesquisadora. Meu primeiro contato com a turma aconteceu no mês de julho do ano de 2012. Naquele momento, a professora me apresentou à turma como uma colega, que estaria ali por algumas vezes, mas que, embora também fosse uma professora, não seria mais uma docente na sala de aula. Percebi nos olhares daquelas crianças naquele momento uma incompreensão da situação apresentada. Imaginei que eles poderiam estar se perguntando como pode uma pessoa que é professora entrar em nossa sala de aula e não agir como professora? Minha imaginação logo foi confirmada. Não demorou muito alguns alunos se arriscaram a me indagar sobre a resolução de algumas atividades propostas pela professora Joyce. Esta situação é rica em possibilidades de reflexão e me permite pensar tanto sobre o lugar e o papel da professora e da pesquisadora, entendendo que esses são papéis socialmente construídos no espaço escolar, produzidos em movimentos de tensão e negociação.

E mais uma vez Bakhtin me ajudou a compreender que as classificações, como professora ou como pesquisadora, também se constituem como signos no contexto da escola e fora dela. Para mim, a palavra professora tomava naquele momento e naquela sala de aula um significado diferente do que era em meu cotidiano como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino

fundamental. Ali, eu não assumia o signo 'professora' como uma função minha, mas da professora Joyce, em uma tentativa quase automática de transferência desse signo, como se naquele momento esse papel tivesse de ser exercido apenas por ela. No entanto, para as crianças, o signo não sofreu a mesma variação, visto que o contexto, para eles, não mudou. Ou seja, qualquer pessoa que se identificasse como professora naquele contexto, trazia em si as marcas do signo 'professora', independente do momento em que chegasse ali, naquela turma. Quanto à palavra 'pesquisadora', eu e a professora Joyce compartilhávamos, de certa forma, de um signo construído socialmente como sendo quem está vinculado a uma Universidade e precisa colher dados. No entanto, para as crianças, aquele signo, segundo minha compreensão naquela situação, poderia não 'funcionar' da mesma forma.

Eis aqui uma outra contradição que enfrento nesta pesquisa. Não esclarecer aos alunos de antemão o que eu estava fazendo ali por receio das expectativas que eles poderiam ter em relação a mim também é uma contradição ao meu desejo em considerar o outro como sujeito. Contradição pois, ao não enfrentar o que aquelas crianças da turma da professora Joyce pensavam sobre minha presença nesta turma eu também estava, de certa forma, desconsiderando esse pensar como parte importante da pesquisa, assim como estava desconsiderando a riqueza de contribuições que as relações de tensão na construção e desconstrução dos signos promovem. As resistências dentro do campo de poder que as palavras como signos poderiam suscitar são também parte importante da pesquisa, pois podem revelar dos sujeitos seu processo de subjetivação. Entendo com Bakhtin (2006), que a palavra é esse constante campo de forças, de poder. Conforme o autor,

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006:66)

Identificada, então, como professora, estive na turma da professora Joyce por duas vezes no mês de julho, uma vez no mês de agosto e a partir do mês de setembro até o mês de dezembro intensifiquei minhas visitas àquela turma, passando a estar na escola uma vez a cada semana. Essa intensificação surgiu da necessidade de uma melhor compreensão dos dados que recolhi nos meses anteriores, a partir dos cadernos usados pelos alunos e que foram disponibilizados pela professora. Assim, ao todo, em 2012 realizei cerca de dezessete visitas àquela turma de 1º ano, pois em alguns meses não pude ir em uma semana visto o

acúmulo de feriados e comemorações escolares que fizeram parte do calendário letivo daquela escola. Percebi durante o processo de pesquisa que, assim como o meu cotidiano particular, o cotidiano da escola também é repleto de complexidades e o que estava registrado nos cadernos, embora denunciasse isso, não me dava informações suficientes para compor uma análise mais detalhada do que eu via naqueles materiais.

Assim, o que é escrito a seguir faz parte de minhas observações, reflexões e indagações acerca do que pude vivenciar nos momentos em que estive com os alunos e com a professora Joyce, principalmente nos meses de setembro a dezembro de 2012. Durante este período pude compartilhar não apenas da proposição e realização das atividades de leitura com eles, mas de parte de seu cotidiano, de como vivenciavam e organizavam esse cotidiano.

Compartilhando o cotidiano, pude compreender o que diziam os sujeitos sobre seu processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto em que esse processo aconteceu. A palavra desses sujeitos não poderia ser considerada isoladamente, na solidão de minha escrita, apenas com os registros de voz gravados e dos textos nos cadernos, mas dentro das condições reais em que essa palavra, como enunciação dos sujeitos, foi produzida, pois "(...) qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata." (BAKHTIN, 2006:114).

Assim, considerar o contexto da sala de aula como o contexto imediato da enunciação dos que considero aqui como sujeitos é uma tentativa de, além de tomá-los sob este aspecto, como sujeitos, também considerar a sala de aula como um espaço complexo e dinâmico. Ou seja, é minha tentativa em considerar o espaço também como parte da complexidade da produção da enunciação.

4.1. Quem conta um conto... O que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos nos cadernos escolares do 1º ano

Smolka (2003) parece fazer um alerta acerca das possibilidades de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo ela,

[...] fui percebendo, cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da *relação de ensino*, mas pela instituição da *tarefa de ensinar*. (SMOLKA, 2003:31)

A autora, ao fazer a distinção entre *relação de ensino* e *tarefa de ensinar*, o faz para alertar para o fato de que, na escola, muitas relações de ensino e aprendizagem que poderiam ser facilitadoras desses processos para alunos e professores podem se tornar simples cumprimento de obrigações, dificultando-os. Obrigação de professores e professoras, alunos e alunas, que precisam responder socialmente às tarefas que lhes são impostas: ensinar e aprender. Por *tarefa de ensinar*, a autora entende as atitudes unilaterais e estáticas do professor ou da professora instituídas pela escola, porque “do lugar em que o professor se coloca (ou é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento.” (SMOLKA, 2003:31). Já a *relação de ensino*, que a autora entende ser construída nas interações entre alunos e professores seria facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro desse entendimento, os textos que são utilizados nos cadernos escolares, de maneira geral, podem muitas vezes se transformar em objetos, que são utilizados na tarefa de ensinar a leitura. No entanto, a força enunciativa dos textos, em diálogo com a potência enunciativa do leitor, pode superar a atividade de ensino da leitura como uma *tarefa de ensino* para se tornar uma *relação de ensino*. Assim, nos cadernos utilizados como fonte documental nesta pesquisa, pude perceber muitas situações em que a situação de leitura poderia ser caracterizada como tarefa de ensinar a leitura. No entanto, de acordo com o que pude perceber durante as vezes em que estive presente no contexto de realização dessas situações, tenho que discordar em parte da categorização distinta feita por Smolka. Isso porque pude perceber que nem sempre uma tarefa de ensinar se desenvolve sem que as relações de ensino também se estabeleçam.

Nas situações apresentadas por mim neste texto, busco compreender as atividades propostas pela professora da e na sala de aula onde a pesquisa se desenvolveu como processos de construção de interlocutores do texto. Isso porque, partindo da afirmação de Bakhtin (2006) que apresento a seguir, entendo que os

leitores possam ser estabelecer com o texto uma ação de interlocução, e não apenas de recepção. Para ele,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006:115)

Sendo “ponte lançada entre mim e os outros”, a palavra produzida por um locutor e expressa no texto demanda uma interlocução, pois que, segundo Bakhtin, já seria produzida para esse fim.

Com essa compreensão, busco com os sujeitos que fazem uso dos cadernos escolares e dos textos presentes nestes, em que medida os estudantes, como interlocutores, produzem usos que fogem ao controle da professora ou das metodologias que guiam a tarefa escolar.

Considero que é preciso conceber o indivíduo que aprende como alguém que tenha muito o que dizer sobre *o que* aprende e *como* aprende. O sujeito que considero nesta pesquisa é o que “lê o mundo” (FREIRE, 1996) e que, em uma perspectiva enunciativa, percebe as relações dos sujeitos entre si, no mundo e com o mundo. É o sujeito que tem algo a dizer sobre o espaço da escola e as relações que ali se estabelecem, já que

[...] a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em conseqüência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN, 2006:120)

Entendo com Bakhtin que as enunciações produzidas pelos sujeitos sejam então o resultado da associação de conhecimentos anteriores dos sujeitos com a sua compreensão acerca dos usos dos textos como objetos de ensino da leitura em sala de aula. Entendo com isso que posso pensar em uma aprendizagem da leitura como um processo de construção de enunciações do sujeito sob a interferência da

complexidade do espaço da sala de aula e de suas experiências exteriores e anteriores à escola.

Assim, apresento a seguir duas situações ocorridas em uma mesma aula na turma da professora Joyce no mês de setembro do ano de 2012, em que três alunos dentre os cerca de 20 que faziam parte daquela turma, nomeados por mim aqui sob o mesmo critério com que nomeei a professora como Marcela, Ruan e Carlos, envolvidos na realização das tarefas propostas falam a respeito desta realização. A primeira situação é a que envolve a relação desses três alunos com uma folha mimeografada, entregue pela professora no início da aula, por volta das 13:30, ou seja, trinta minutos após o início da aula naquele dia. A segunda situação é uma consequência dessa primeira, mas que envolve apenas um dos três alunos citados.

São tarefas propostas pela professora como atividades que entendo aqui como tarefas de ensino da leitura complexificadas pelas relações de ensino. Nas duas atividades, o gênero escolhido pela professora é entendido por mim aqui como *de narrativas*. Não adentrando na problematização dos critérios que me fazem considerar certos textos como narrativas, pertinente a uma discussão linguístico-literária e não a que me proponho aqui, opto por esta nomenclatura a fim de classificá-los como formas de expressão do mundo real ou imaginário, assim como de situações com as quais as crianças possam ou não se identificar. Essa classificação, embora muito superficial do que poderíamos, no campo da literatura, considerar como narrativas, é de certa forma compartilhada com Colomer (2007), quando diz que

Desde muito cedo meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança no tom de voz, presença de personagens convencionais da ficção, etc.). É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis. (COLOMER, 2007:54)

4.1.1. O texto como tarefa escolar: reflexões sobre o que enunciam os sujeitos

No mês de outubro, logo após o mês em que iniciei efetivamente as visitas à sala de aula em que a professora Joyce atuava como professora (setembro), as





crianças já haviam sido apresentadas a mim e, segundo minha compreensão naquele momento, já estabeleciam comigo uma relação de confiança. No dia em que ocorreram as duas situações a seguir, a aula teve início por volta das 13 horas, horário de entrada de todos os alunos na escola em que realizei a pesquisa. Cheguei a escola por volta das 13:30 e a professora já iniciava a entrega dos cadernos de aula aos alunos, com a folha apresentada abaixo colada. A professora ia pegando os cadernos das crianças em um armário que ficava em uma posição logo atrás da mesa e da cadeira ocupadas por ela e ia chamando as crianças pelo nome, que estava escrito em etiquetas coladas nas capas dos cadernos. Naquele momento, entendi que os cadernos não ficavam em poder das crianças, dentro das bolsas ou mochilas que as mesmas carregavam para a escola, mas guardados no armário pela professora. Não perguntei à professora naquele momento porque ela tinha essa atitude com o caderno dos alunos, mas me lembrei de minha própria experiência como também professora do 1º ano, em que eu fazia a mesma coisa. No momento em que vi aquela situação acontecer na sala de aula em que eu estava como pesquisadora, imediatamente me remeti às diversas salas de aula em que estive como professora e, naquele momento, considerei perfeitamente normal, sem uma problematização da situação. Agora, no momento de escrita do texto sobre o que vivenciei olho 'de fora' tanto uma quanto outra experiência, e me deparo com uma terceira atuação, a de sujeito de minha própria aprendizagem sobre a docência. Isso porque agora penso que entendi como natural o que a professora fazia porque, assim como ela poderia acreditar, eu tinha a compreensão de que os cadernos escolares das crianças só poderiam funcionar como registro, e não como objeto de interlocução a partir do que eu ou as próprias crianças poderíamos escrever ou colar neles.

Também o momento em que a proposta de uso da folha foi feita pela professora também não me causou estranheza naquele momento. Eu, na maioria das vezes, optei e opto por desenvolver algumas atividades que, de acordo com minha avaliação, poderia demandar maior esforço das crianças, no horário que antecede o recreio, visto que as mesmas retornam desse momento à sala de aula normalmente mais agitadas e dispersas.

Pensar sobre a naturalização e não complexificação com que tratei o contexto em que as situações ocorreram no momento em que ocorreram me levaram a refletir sobre a necessidade de distanciamento da prática docente que

pode ser necessária para buscar soluções para as demandas dessa prática. A primeira situação escolhida por mim nesta aula tem início na entrega dos cadernos com a folha que apresento a seguir colada

**PRODUÇÃO DE TEXTO COM
PREENCHIMENTO DE LACUNAS**

Esta é a história de um _____
Ele caiu na _____
Ele ficou _____
Mariazinha resolveu dar-lhe um _____
O banho foi na _____
Ela usou _____ e o esfregou bem.
O cachorrinho ficou _____
Ela foi passear com o _____
e colocou uma _____ no pescoço.

2) Escrever no espaço abaixo um título para a história.

Imagem 7: Atividade colada pela professora Joyce nos cadernos de aula dos alunos, no mês de outubro de 2012.

Como dito anteriormente, esta folha foi colada pela professora, já no início da aula, nos cadernos 'de aula', que foram entregues aos alunos um por vez, após a chamada pelo nome de cada um, visto que os cadernos de aula ficavam no armário que a professora mantinha da sala, e não com os alunos. Enquanto a professora ia chamando, os alunos aguardavam a chamada de seus nomes sentados em suas cadeiras, organizadas em pares. De acordo com a orientação dada pela professora, somente após a entrega de todos os cadernos ela daria as orientações para o preenchimento das lacunas existentes na história, que deveriam ser preenchidas pelos alunos de acordo com o que observassem na sequência das imagens apresentadas logo acima do texto escrito. No entanto, alguns alunos que já haviam recebido o caderno iniciaram a execução da proposta.

Neste momento então, dois alunos chamaram a minha atenção. Embora opte por usar nomes fictícios nesta dissertação, priorizo o uso de nomes em lugar de identificá-los por outros critérios por acreditar que suas atitudes, nas situações apresentadas a seguir, traduzem uma carga de subjetividade que não combinaria com uma identificação que não fosse por um nome. Assim como Kramer (2002)

relata, a pesquisa com crianças oferece vários dilemas, sendo um deles o de marcar ou não a identidade destas. Relata Kramer que,

Desde o trabalho de campo e no momento de elaboração dos primeiros relatórios, emergiu a necessidade de uma narrativa direta, na qual os sujeitos aparecessem nomeados. De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER, 2002:7)

Compartilho com a autora o dilema da marca de autoria das crianças sobre o registro de suas falas. Como identificá-las sem expô-las? E por que a preocupação em não expor os nomes verdadeiros? Quais as implicações de minhas decisões para a vida dessas crianças? Quais as consequências para a escrita deste texto?

Assim, decido preservar os nomes verdadeiros e usar nomes fictícios para os alunos mencionados nesta pesquisa e faço essa escolha sozinha, sem consultar as crianças. Minha decisão, embora configurada por uma carga autoritária, é tomada a partir de minha decisão por não enfrentar um demorado procedimento legal de pedido de autorização dos pais das crianças para revelar seus nomes e, ao mesmo tempo, não desconsiderar que os sujeitos precisam ser nomeados. É, então, pelo critério da economia de tempo que faço essa opção. Tempo para encontrar os pais, tempo para produzir um conjunto de documentos legais para a pesquisa.

Apresento Ruan, 6 anos, aluno esperto e criativo, segundo minha avaliação diante de suas atitudes no espaço da sala de aula, caracterizado pela professora Joyce como um bom aluno. Lê com fluência e escreve tudo o que lhe é solicitado. É bastante falante e circulante na sala de aula. Ruan logo me pergunta, quando me aproximo dele, se o que tenho em mãos é um gravador. Ele quer saber o que e por que eu quero gravar ali na sala de aula.

Carlos, também uma criança de 6 anos, é caracterizado pela professora como um aluno 'com dificuldades'. Ainda não domina o sistema alfabético e, assim, não apresenta uma leitura fluente como a maioria dos alunos da turma. Carlos pouco escreve. Também não conversa muito com os colegas durante a aula e permanece sentado na maior parte do tempo. Segundo a professora Joyce, apenas com uma intervenção direta consegue ler e escrever algumas palavras. Ainda de acordo com a professora, o aluno possivelmente apresenta algum 'distúrbio de aprendizagem', mas 'ainda' não tem um laudo que comprove tal distúrbio. Carlos, assim como Ruan,

também percebe a presença do gravador e me pergunta por que eu o carreguei em mãos naquele momento.

Optei por não esclarecer totalmente minha finalidade em gravar as falas das crianças, mas não omiti o fato de estar gravando. Meu receio naquele momento era o de provocar uma certa moldagem de nossa conversa caso eles ficassem pensando que eu teria de gravar o que diziam. Mais uma contradição de minhas ações nestas pesquisas?

Assim, aproximei-me de Ruan, que já havia acabado de preencher a lápis todas as lacunas da folha com a atividade antes mesmo de a professora ter entregue os cadernos a todos os alunos. Havia escrito nas lacunas as palavras “cachorro”, “lama”, “sujo”, “banho”, “bacia”, “sabão”, “limpo”, “cachorro” e “fita”, nesta ordem.

Ruan parece subverter naquele momento o controle da professora Joyce. O ‘poder’ da palavra da professora, que determina quando e o que deveria ser escrito na folha, pareceu ter dado lugar ao poder de escolha do menino, ao decidir pelas palavras que usaria naquela atividade. Esse poder da professora, pode ser associado aqui ao *poder panóptico* sugerido por Foucault (1998), visto ser exercido do ‘lugar da professora’, ou seja, em frente às crianças e em uma mesa separada de frente aos alunos. Sobre esse lugar, o autor diz que

A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na sua visão.(FOUCAULT, 1998:97)

Ruan, mesmo compreendendo que havia naquele espaço uma certa vigilância exercida pela professora sobre o que faziam as crianças, parecia também entender que esse poder de vigilância não poderia ser total, e que a subversão seria possível.

Ao ser perguntado por mim sobre de onde havia retirado as respostas, o menino me responde que viu nas figuras que havia na parte superior da folha. Ou seja, Ruan me diz que suas suposições sobre o que completaria o sentido das frases incompletas no texto foram mediadas pelas imagens que lhe foram apresentadas junto ao texto, conforme trecho de nossa conversa que transcrevo a seguir:

Laudicéia: Você escreveu que ela [a personagem] vai dar um banho porque ele [o cachorro] estava sujo, não é isso? E como você sabe que ele estava sujo?

Ruan: A imagem, ué...

Pela associação das imagens anteriores (terra + líquido) o menino pode deduzir que essa mistura produziria lama e, conseqüentemente, sujaria o cão. Ao associar o seu conhecimento do mundo ao que percebe na seqüência das imagens e da seqüência textual, o menino imediatamente verbaliza sua leitura, produzindo uma compreensão sobre ela, mesmo que haja o controle exercido pela estratégia da professora em apresentar imagens específicas que direcionam o discurso produzido pelo menino sobre a situação apresentada na folha. Então, percebo que Ruan apresenta uma capacidade de produzir sua própria palavra, mesmo com a interferência da imagem, ao tomar a decisão de não esperar a palavra de comando da professora para começar a realização da atividade.

As marcas de autoria de Ruan, então, vão além da escrita das palavras nas lacunas. Essas marcas se mostram principalmente em sua autoria na sua própria formação como leitor. Entendo a atitude do menino como uma certa 'prática de liberdade' da qual nos fala Freire (2011). Marcas de autoria que também compreendi em Marcela, a terceira criança com quem tive contato nesta pesquisa.

Marcela, assim como Ruan, também é considerada pela professora como uma boa aluna. De acordo com o que pude perceber durante esta aula e nas anteriores em que estive presente, também lê fluentemente, realiza todas as atividades, se movimenta pela sala o tempo inteiro, e é muito falante. Penso então em tentar compreender como Marcela compreendia as lacunas produzidas a partir de uma proposta como a exposta. Minha questão naquele momento era se ela entendia o texto escrito na folha colada em seu caderno como um enunciado, qual a relação do conteúdo destes com o mundo.

A menina realizou a mesma atividade proposta a Ruan. Logo após o momento em que conversei com o menino e no mesmo espaço, a sala de aula, inicio o diálogo com Marcela. Uma parte de nossa conversa que me chamou a atenção é mostrada a seguir:

Laudicéia: *E se eu quisesse pegar essa história que você ajudou a fazer e colocar num livro pra vender, pode?*

Marcela: *Não.*

Laudicéia: *Por que não?*

Marcela : *Porque ela é boa pra dever.*

Assim como Ruan, Marcela parece interagir com o mundo por meio da linguagem, elaborando e verbalizando hipóteses acerca do funcionamento das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com os objetos de que fazem uso

socialmente. Tanto Marcela quanto Ruan se esforçam para exteriorizar o processo de suas interpretações, não apenas do texto que lhes fora proposto para leitura e consequente produção, mas também acerca do gênero no qual se enquadra e seus suportes possíveis. Os livros de que fala Marcela fazem parte de uma pequena biblioteca formada pela professora com livros que a docente comprou e disponibilizada em uma pequena caixa em um espaço da sala de aula. Um acordo feito entre a professora Joyce e seus alunos dá o direito de pegar livros para ler em sala quem acaba de realizar toda e qualquer tarefa proposta por ela. Baseada na crença, bem intencionada, eu acredito, de que com essa prática estaria desenvolvendo o hábito da leitura em seus alunos, a professora Joyce também correu o risco de formar nestas crianças a possível compreensão de que a literatura estava à parte do que era essencial na escola. Isso porque ela servia como uma espécie de 'prêmio' a quem primeiro realizasse a tarefa escolar. Colomer (2007) mais uma vez me traz informações que me permitem refletir sobre essa situação, ao dizer que

Então, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que deveria aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a vida. (COLOMER, 2007: 32)

Estaria também a escolha da professora associada a esta crença de que as classes populares deveriam se dedicar à aprendizagem da leitura em detrimento da importância do prazer que a literatura poderia proporcionar?

Essa minha preocupação também é apresentada por Zaccur (), ao dizer que

A alfabetização o impasse maior. Onde está na escola o acolhimento, o banho de imersão na cultura escrita, nas águas tépidas das narrativas, na emoção contagiante da poesia? Onde o prazer do desafio que substitui o subordinar-se à palavra do Outro pelo brincar com a palavra dos repentistas? Onde o desejo de ler, a partir do livro como senha convidativa à imaginação e à abertura de horizontes? Onde o espaço para o agir curioso de quem descobre as regras do jogo, jogando e aprendendo jogar? (ZACCUR, 2008:18-19)

Encontro nas questões levantadas pela autora as minhas próprias questões, surgidas no contexto da pesquisa. Penso sobre se a preocupação da professora em que o aluno realizasse primeiramente as atividades propostas por ela para naquele dia poderia se remeter ao que diz Zaccur (idem) sobre o prazer do desafio da literatura poder estar sendo substituído pela subordinação da palavra do Outro. Penso sobre se esse Outro, sendo a professora ou mesmo as marcas de autoria dos

textos, não poderia de alguma forma limitar 'o prazer de ler, a partir do livro como senha convidativa à imaginação e à abertura de horizontes' (Zaccur, 2008).

A professora também anunciou aos alunos que aqueles livros foram comprados por ela, o que gerou minha pergunta sobre a venda da história que eles produziram. Minha questão era: se eles sabiam que os livros eram vendidos, e por isso a professora os comprou, as histórias produzidas por eles também poderiam ser vendidas e, assim se caracterizar também como algo que possa circular e comunicar algo como artefato cultural?

Ao receber a proposta de produção de texto a partir de imagens, Marcela parece ter atendido bem ao que lhe fora solicitado pela professora: preencheu todas as lacunas. No entanto, ao ser questionada sobre a *esfera discursiva* (Bakhtin, 1997) na qual se contextualizava aquele texto, a menina parece reduzir esse discurso, penso, ao contexto da escola. Por que será que Marcela pensa desta forma? O que lhe foi exigido pela escola a fim de que ela chegasse a esta conclusão? Penso que o preenchimento de lacunas pode não se constituir efetivamente em uma atividade de produção de texto, visto a menina não ter se exposto naquela atividade com suas marcas de autoria.

As questões que a declaração de Marcela me suscitou também me fizeram retomar meu próprio percurso de formação no processo de escolarização. Em meu processo de formação dentro da escola, seja como aluna ou como professora, sempre me identifiquei como alguém que atendia muito bem às demandas daquele contexto. Ou seja, sempre me considerei uma boa aluna por na maioria das avaliações apresentar notas altas. Também como uma boa professora por considerar que meus alunos também obtinham notas altas ou pelo menos atendiam bem às demandas que naquele momento eu considerava pertinente. Por anos, nunca questioneei sob quais critérios eu avaliava ou era avaliada. Esteban (2001) me ajuda a pensar sobre essa questão, ao dizer que "Tanto alunos e alunas quanto professores e professoras estão aprisionados pela lógica seletiva da avaliação escolar, que não tem como objeto o processo de conhecimento." (ESTEBAN, 2001, p. 110).

Com essa afirmação da autora posso pensar nesse aprisionamento como uma marca que me acompanha ao longo de minha trajetória como aluna e como professora. Ou seja, por anos fui aluna e fui professora que entendia a avaliação

apenas como mais um elemento do complexo sistema escolar e não como uma possibilidade de produção de conhecimento.

Quando Marcela revela que a atividade que acabara de realizar não serviria para ser vendida como os outros livros que fazem parte do acervo da biblioteca da turma, mas que, antes, era uma narrativa “boa pra *dever*”, retomo minhas lembranças e questionamentos como aluna e como professora. Considero, a partir disso, que essas reflexões precisam ter suas bases fundamentadas sob duas perspectivas básicas: a de quem ensina e a de quem aprende. Que conhecimento considera o professor como suficiente para atender às demandas sociais que ele acredita atender em sua prática docente? E o aluno, que conhecimento faz circular no cotidiano da escola e que relações estabelece com o conhecimento oferecido por esta escola? Quando a avaliação da aprendizagem se torna um processo de construção de conhecimento?

Retomando o contexto do 1º ano, no qual está inserida a fala de Marcela, Souza (2003) em seu trabalho intitulado “O Ecletismo pedagógico em confronto com os conhecimentos específicos da alfabetização”, tece algumas considerações sobre as limitações a que são expostos os docentes no exercício de sua função de alfabetizar ao longo do próprio processo de construção dos modelos didáticos de alfabetização. No entanto, ela problematiza esse processo de limitação da subjetividade das professoras, mostrando que

[...] as práticas ecléticas apresentadas pelas professoras, mostram as “geografias de ações” (Certeau, 1994, p. 200), que se originam a partir de um campo de linguagem e elucidam os percursos e o uso do espaço escolar “produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade contratuais” (SOUZA, 2003, p. 202)

Baseada em Certeau, a autora mostra que, mesmo que movimentos paralelos ou considerados hierarquicamente superiores tentem limitar as ações das professoras sobre o currículo e a didática que baseiam suas práticas, essas professoras muitas vezes constroem seus conceitos sobre como se ensina e como se aprende a partir do cotidiano da sala de aula. A professora Joyce também apresenta em suas práticas de ensino da leitura muitos aspectos relacionados a condicionantes externos. No entanto apresenta, em algumas situações, práticas que parecem ser construídas na relação com cada criança, diante das necessidades que apresentam no processo de aprendizagem. Essa observação do trabalho da

professora Joyce me remete à possibilidade de pensar o fazer docente como um processo de construção, em que a professora busca na reflexão, na tentativa e no erro, as soluções para as diversas situações de conflito e dificuldades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Assim, me remeto a Zaccur e Esteban (2002), quando trazem uma contribuição que considero importante para pensar as atitudes da professora Joyce nesta pesquisa. Segundo as autoras,

No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, e seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos. A relação dialético-dialógica entre prática e teoria se concretiza nas ações cotidianas.(ESTEBAN E ZACCUR, 2002:8)

O artigo em que as autoras discutem a possibilidade de formação de um (a) professor(a)-pesquisador(a), do qual foi retirada a citação acima, me ajuda a pensar que seja possível perceber a professora Joyce como sujeito de seu processo de formação como docente no cotidiano. Assim, as atitudes dessa professora, embora possam estar permeadas por várias concepções e abordagens teóricas, também se constrói nas relações, nas percepções, na sensibilidade para perceber que os alunos podem ser indivíduos com suas próprias vontades. Na situação a seguir busco uma reflexão acerca dessa possibilidade de compreender a professora Joyce como alguém que percebe as necessidades e potencialidades dos seus alunos e alunas e as diferentes limitações que o próprio cotidiano e a formação docente exterior à sala de aula podem oferecer.

4.1.2. A leitura como escolha: possíveis reflexões

Carlos recebeu em seu caderno a mesma proposta de atividade que foi dada a Marcela e Ruan. No entanto, ao contrário de Ruan, Carlos não realizou a tarefa. Mesmo assim, pegou a pequena caixa que a professora disponibilizou, em que se podiam encontrar livros e revistas em quadrinhos. Carlos folheava um a um. Aproximei-me então do menino e perguntei se havia realizado a tarefa, ao que me respondeu negativamente, mas que já tinha entregue o caderno à professora.

Perguntei então o que ele estava lendo, e ele me mostrou a seguinte revista, em que se pode ler nos três primeiros quadros as seguintes falas dos personagens:

1º - “O meu castelo está ficando lindo!”

2º - “Ai, estou ficando com fome.”

3º - “ Eu também! É que já está na hora do almoço.”



Imagem 8: Página de revista em quadrinhos usada pelo aluno Carlos.

A leitura que percebo Carlos realizar a partir do que observa na página é apresentada a seguir:

1º - *To fazendo meu castelo!*

2º - *Poxa, como essa lama tá macia! Oba!!! To todo melado!*

3º - *Como brinca disso? Isso é legal!*

Carlos, ao dizer o que supunha que ali estava escrito a partir do que as imagens mostravam, não o fazia de qualquer jeito. O movimento de seus dedos sobre o papel, a entonação de sua voz e as pausas para os sinais que na escrita servem para marcar a acentuação e pontuação revelam um conhecimento acerca não apenas das peculiaridades da escrita, mas das propriedades enunciativas do gênero quadrinho. Isso porque com o uso do discurso direto, reproduzindo a fala do

personagem no balão, o menino mostra entender que isso seja uma marca narrativa do gênero história em quadrinhos. Assim, Carlos se torna um enunciador dentro deste gênero, a partir da leitura que faz. Sua capacidade de produzir um novo enunciado a partir da narrativa exposta nos quadrinhos por meio da sequência de imagens parece evidenciar o que Bakhtin (1997) revela acerca dos modos de compreensão do gênero, que

“[...]o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.”
(BAKHTIN, 1997:301)

Ou seja, ao produzir uma narrativa a partir das imagens, mesmo que não seja escrevendo – como era a proposta dada pela professora – Carlos consegue produzir um texto oral que apresenta os elementos que constituem o gênero, como o uso de discurso direto por meio de balões, por exemplo.

Entendo que esse processo de compreensão apresentado pelo menino não tenha se dado apenas naquele momento mas, como processo, tenha se iniciado em experiências anteriores a esta, em que o menino provavelmente ouviu um leitor mais experiente ler um texto em quadrinhos. A experiência com o gênero em uma outra situação narrativa em que se tenha utilizado o discurso direto em balões pode ter contribuído para que ele tenha feito a leitura desta forma. Entretanto, não participei de todas as experiências leitoras junto a Carlos, e não podendo assegurar com qual experiência ele possa ter dialogado para ter apresentado tal leitura, opto por priorizar para efeito de análise desta situação apenas a competência narrativa dos alunos evidenciada na leitura. Assim, posso pensar as duas situações a partir de duas posições bem determinadas no contexto da sala de aula em que ocorreram. Essas posições, a da professora e a do aluno, me auxiliam a pensar as situações a partir de seus lugares de produção e de recepção. Esses lugares podem me dar informações relevantes acerca de como a leitura é conceituada e processada tanto por parte de quem aprende como de quem ensina.

a) Quanto às estratégias de ensino: mais uma vez, a leitura como tarefa

Conforme aponta Geraldi (1984), em relação ao agir docente, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984). Essa opção política sofre então as influências do

que Chevallard (1991) considera como *noosfera*⁹, que circunda e interfere na sala de aula e nas práticas que ali se desenvolvem. Isso me faz pensar sobre as opções metodológicas da professora Joyce e até que ponto possam estar marcadas pelas imposições curriculares oficiais, sejam as do corpo diretor da escola ou de uma noosfera maior, como dos documentos oficiais (PCNs).

Assim, a relação entre o que a professora *deve fazer* e o que ela efetivamente *faz* em sala de aula com seus alunos pode ser considerada uma relação de tensão. O cotidiano da escola e da sala de aula do 1º ano não se pode determinar ou medir apenas por meio dos documentos oficiais. O cotidiano da sala de aula da professora Joyce, assim como todas as outras, é construído por diversos fatores, internos e externos, que o tensionam e complexificam, feito pelas necessidades dos alunos e também da professora, de suas percepções e do saber que constroem e reconstroem na escola.

Uma certa *transposição didática* (Chevallard,1991; Forquin,1993) dos gêneros discursivos é realizada pela professora Joyce no momento em que utiliza as narrativas em cadernos utilizados pelas crianças, seja o *para casa*, o *para aula* ou o *caderno de leitura*. Assim, as narrativas que se configuram como enunciados produzidos em contextos e com finalidades literárias tornam-se enunciados produzidos em contextos e com finalidades escolares.

Isso me leva a pensar no papel da professora Joyce como enunciativa dos textos que apresenta aos alunos e sobre os discursos que esses textos possam reproduzir. O contexto e a finalidade com que a professora utiliza os textos nos cadernos, além do próprio fato de ser a professora a enunciativa, tornam esses textos novos enunciados. O suporte caderno e não o livro, a cópia reprográfica digitada pela professora ou por outras pessoas com fins pedagógicos, o uso em situações de aprendizagem podem tornar o texto um enunciado da professora.

A leitura das narrativas produzidas para a infância que, conforme Colomer (2007), “propõem o acesso à formalização da experiência humana”, é então realizada como o ensino da tarefa de ler, conforme sinaliza a própria professora quando revela que faz uso dos gêneros conforme a determinação de um documento da escola.

b) Quanto às táticas de aprendizagem: a leitura como ato

⁹ O espaço da sala de aula sofre a interferência do que Chevallard (id) considera como *noosfera*, uma área exterior àquele espaço, mas que influencia em seu cotidiano.

O aspecto discursivo do gênero é construído também pelo leitor. Carlos considera os aspectos discursivos do texto, mesmo sem saber decodificar as palavras. Então, o domínio dos mecanismos de decodificação não são suficientes para a formação do leitor anunciado por Paulo Freire, que tem na leitura do mundo a base para a leitura da palavra. O leitor que se apropria da leitura como ato, o faz como um agir no mundo e não apenas como mais uma tarefa a cumprir.

A professora Joyce, na sala de aula em que atua, colocou em uma pequena caixa algumas dezenas de pequenos livros e os disponibiliza aos alunos ao final de cada aula. Segundo ela, este é o momento em que todos já cumpriram as tarefas do dia e podem escolher o que querem fazer com o tempo que restou antes da hora de irem embora. Como Carlos não realizou a tarefa proposta para o dia, a professora resolveu não insistir e dedicar o tempo que faltava até irem embora para que ele pudesse escolher um livro. Então, com a caixa em mãos, o menino me mostra a revista em quadrinhos onde encontrou a página aqui mostrada. A leitura que apresento aqui foi realizada espontaneamente, sem que fosse solicitada.

Carlos me mostra, então, que a formação de leitores na escola pode se tornar uma nova possibilidade de ler o mundo, de inventá-lo e de reinventá-lo. Também é a possibilidade de que se possa vivenciar o que ainda não se viveu, através das histórias de vida, amor, medo, tristeza, e tantos outros aspectos que fazem parte da formação humana.

Carlos pouco enuncia a partir da proposta de texto colada em seu caderno. O significado atribuído por ele, que ainda não se apropriou do código alfabético, à tarefa a ser cumprida, parece revelar que o menino, conforme aponta Charlot(2000), ainda não se 'enquadrou' na lógica da escola, de seu funcionamento. No entanto, Carlos parece revelar uma lógica própria, em que o texto parece funcionar como um enunciado produzido pela visão de mundo do menino. Por isso, compreendo que a avaliação da professora Joyce acerca do processo de formação de leitor vivenciado por Carlos ainda tem como base o aspecto da negação. O que é levado em consideração ainda é o que ele não sabe a partir das expectativas da professora, do que ela considera como correto e satisfatório em relação à sua competência leitora. O que o menino enuncia a respeito do gênero parece não ser considerado relevante, naquele momento, para que se possa atribuir a ele o título de leitor. Isso remete ao que Charlot (id) identifica como uma avaliação pela negativa, conforme indica na citação abaixo

(...) um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não apenas a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou? (CHARLOT, 2000:30)

Carlos, ao produzir sua narrativa oral sobre a revista em quadrinhos, parece-me mostrar que seja possível a segunda opção dada por Charlot. O menino me mostra que é possível um outro olhar sobre a compreensão de como se dá a formação de um leitor. A potência textual revelada na fala de Carlos me mostra que é possível caracterizá-lo como um leitor a partir do que mostra, e não apenas a partir do que não mostrou naquele momento. Não ter produzido a história pela escrita não o impediu de fazê-lo oralmente, evidenciando que conseguiu compreender o texto como linguagem, como comunicação.

4.1.3. E a poesia entra na roda: o que enunciam os sujeitos acerca do discurso poético presente nos gêneros textuais

Para iniciar este subcapítulo em que apresento o gênero música e seus usos nos cadernos pesquisados, vou utilizar a fala da aluna Marcela, ao ser perguntada por mim sobre o seu caderno de leitura.

Laudicéia: *Tem histórias no seu caderno de leitura? História igual a do livro... assim ... que conta a história de alguma coisa?*

Marcela: *Não mas só que tem música.*

L: *E a música conta história também?*

M: *Não.*

L: *Não? Então faz o quê?*

M: *Ela canta assim ... A de amor...B de baixinho...C de coração [...]*

A menina, em sua fala, se refere ao texto que mostro a seguir, colado na terceira página de seu caderno de leitura:



Imagem 9: Atividade de leitura colada no “Caderno de Leitura” da aluna Marcela.

Essa conversa tem início em um momento da aula em que a menina resolve me mostrar o livro que tinha escolhido para ler na pequena biblioteca da sala e que continha a fábula “O leão e o rato”, de Esopo, pois já havia terminado a atividade proposta. Eu estava sentada em um canto da sala, próxima aos alunos, quando a menina veio com um livro para me mostrar que sabia ler, ou talvez para me apresentar a história de que gostara. Pergunto à menina então para que serve aquele texto, buscando compreender como aquela criança entende a função daquele gênero como elemento de comunicação.

Laudicéia: ...é um livro de quê?

Marcela: Como assim?

L: Nesse livro tem o que dentro desse livro?

Professora: Ela quer saber se esse livro tem receita, tem poema...Nós não temos nosso caderno de texto? Tá com o seu aí pra mostrar a ela? O caderno de leitura? No nosso caderno de leitura tem vários tipos de texto...Ela quer saber que tipo de texto tem aí...tem uma receita? Tem uma música? Tem uma história?

M: Tem uma história...

A necessidade da interferência da professora em nossa conversa me revela a princípio sobre a dificuldade, já mencionada, em fazer pesquisa em contextos com relações tão complexas, como a que existe entre adulto e criança. Eu, naquele momento, pensei que, porque não participei da construção das relações existentes entre aqueles sujeitos desde o início do ano letivo, não poderia me fazer entender para eles, não conseguiria explicitar para a menina o que eu queria saber, e que só a professora poderia fazê-lo, visto estar com eles durante todo esse período. No entanto, ao revisitar essas experiências para a produção deste texto, percebi que as complexidades do cotidiano e das relações nele estabelecidas são o produto de tensões e experimentações diárias, e que independem do tempo decorrido. As crianças, ao se relacionarem com os adultos, estabelecem veladamente com estes acordos de relações de poder, de afetividade, de confiança, etc. Entendi que eu poderia sim buscar com a própria menina a construção de uma maneira eficaz para que ela compreendesse o que eu perguntava. Também, a complexidade da relação da professora com a presença de uma pesquisadora em sala de aula me fez pensar sobre algumas questões. O fato de ela ratificar o uso dos cadernos de texto poderia ser uma necessidade de aproximação com o tema da pesquisa: a leitura na alfabetização. Essa necessidade poderia ser compreendida como de identificação ou até mesmo de aprovação por parte da professora.

Mesmo sem saber ainda as características específicas do gênero das narrativas e da música, a menina parece saber identificar perfeitamente os limites entre um gênero e outro. Ao cantar o que estava escrito no caderno e não apenas fazer a leitura das palavras, Marcela me mostra que a experiência anterior com aquele texto, talvez cantando na sala de aula em uma atividade com a professora, foi eficaz para que ela se apropriasse de uma das funções sociais daquele texto e pudesse estabelecer as diferenças entre o que seja ler uma poesia e cantá-la. Entendo também que possa ter havido uma certa limitação em relação a essas funções, já que, ao contrário do que diz Marcela, uma música pode sim ser um texto.

A música, então, é apresentada como gênero tanto do discurso oral quanto do escrito nos PCNs de Língua Portuguesa para o 1º ciclo, em que se encontra o 1º ano. Também é apresentada como obrigatoriedade curricular pela Lei 11. 769/08, que altera a LDB 9394/96, onde se pode ler em seu parágrafo 6º que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.

O que me chama a atenção acerca desse gênero é a possível relação afetiva desenvolvida pela menina que se relaciona com esse discurso. O conteúdo trazido pela letra parece ser colocado em 2º plano por ela. Marcela, por exemplo, ao me mostrar o texto em que o que estava escrito era música não o fez lendo palavra por palavra, mas em uma relação de intimidade com aquele discurso começou a cantar a canção que o texto trazia. Entendo que a relação estabelecida por Marcela com o texto não era a mesma que fora estabelecida com as narrativas. A música não parecia ser algo 'para aprender a ler', e sim uma experiência realmente estética e emotiva. Marcela não parecia estar lendo o texto, mas o discurso trazido por ele, que enunciava som e afetividade.

No *caderno de leitura* de Marcela, das 44 páginas utilizadas com folhas xerografadas coladas, 29 são de poemas e parlendas, musicados ou não. Isso me remete a uma experiência que tive há anos atrás como alfabetizadora, quando optei por também trabalhar com o discurso poético, por meio de poemas musicados, parlendas e brinquedos cantados. Naquela ocasião eu trabalhava com uma turma de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Percebi que a experiência com textos era produtiva com aquelas crianças, pois a cada novo texto que eu trazia para a sala de aula elas vibravam de curiosidade. Minha metodologia consistia em apresentar o texto primeiro cantando ou declamando, por meio de Cds ou em vídeos produzidos para o público infantil que continham esse material, e logo depois ser a escriba desses textos em cartazes que após eram expostos nas paredes da sala. Em cada cartaz, havia sempre junto ao texto uma decoração, feita pelas crianças ou não, relacionada ao tema do texto. Assim, as paredes da sala de aula eram cheias de músicas, poemas, parlendas, etc. Um dia, resolvi confeccionar com eles a receita da gelatina, a partir da produção de gelatina na cozinha da escola, da qual eles também participaram. Fiz um cartaz com a receita da gelatina e logo após coleí nele a caixa da gelatina, a fim de ilustrar o cartaz e também de apresentar a embalagem como um gênero textual. Um aluno que havia faltado neste dia, ao chegar à sala no dia seguinte e ver a receita da gelatina com a embalagem colada me pergunta: "*Tia, me ensina a música da gelatina?*". A pergunta dele me remeteu naquele momento a muitas questões, mas a maior delas é a mesma que me move agora, neste texto: *Não poderiam nossas práticas docentes ser limitadoras para os alunos? Como construir práticas que ampliem formas de compreender o mundo, nossas e dos alunos?*

Penso nisso ao ver o caderno de Marcela e lembrar de meu aluno de 4 anos de idade. Penso em que priorizar um gênero, mesmo que com a justificativa de que seja o que as crianças mais gostam, possa limitar a possibilidade de que compreendam outras possibilidades discursivas, outros gêneros. E também possa limitar a possibilidade de análise dos aspectos diferenciais que constituem os gêneros textuais.

O menino de anos atrás me revelou que minha prática de priorizar as músicas e parlendas fez com que ele acreditasse que só existia essa possibilidade discursiva, que o texto só poderia ser assim materializado. A menina de hoje, Marcela, me revela quando diz “Não, mas só que tem música”, que esse gênero de texto emerge dentre os demais não apenas pela recorrência, mas pela função, ou seja, pode ser ‘cantado’. As duas crianças me mostram a possibilidade de pensar a prática alfabetizadora como uma prática que se constrói no cotidiano, com erros e acertos. E que isso seja possível através da percepção de como as crianças aprendem, como pensam, e como compreendem nossas práticas.

4.2. A busca pelo sujeito leitor ou reflexões sobre como os sujeitos se reconhecem leitores

“Eu não sei ler” (Carlos, 6 anos, aluno do 1º ano da turma da professora Joyce)

“Ele não sabe ler.” (Ruan, 6 anos, aluno do 1º ano da turma da professora Joyce, falando sobre Carlos)

As frases ditas por Carlos e Ruan, já apresentados anteriormente, surgem para mim como uma revelação que, além de alarmante, é também contraditória.

As frases estão inseridas no contexto de uma conversa que desenvolvi com os dois meninos uma semana após Carlos ter me revelado sua leitura da história em quadrinhos, apresentada no tópico anterior. Ao perceber que Carlos havia novamente deixado de lado a atividade proposta pela professora Joyce no caderno logo após o recreio e ter pego a caixa de livros que estava dentro do armário que havia na sala de aula, aproximei-me dele. Ao me aproximar, pude ver que o menino havia escolhido um livro que tinha como tema um sapo, que estava representado não apenas pela imagem desse animal na capa (um desenho), como também havia a palavra ‘sapo’ no título do livro. Perguntei então a ele “Este livro é sobre o quê?”. Como resposta, o menino me respondeu prontamente que o livro era “de

sapo”. Fico empolgada com a resposta de Carlos, tentando entender qual pista de leitura ele usou para me responder que o assunto do livro seria ‘sapo’. Pergunto: “Mas está falando o que do sapo aí?”. Neste momento, Carlos me respondeu com a frase citada no início deste tópico, imediatamente confirmada por Ruan, que havia se aproximado de nós para participar da conversa.

Ainda em busca de compreender como Carlos concebia aquele material – o livro- como um material de leitura, pergunto ao menino se naquele livro havia uma receita do sapo. O menino então me responde: “Não, é pra ler”. A resposta do menino mais uma vez me surpreende e me leva à pergunta: “Mas o que tem pra ler aí?”. O menino me responde: “Tudo”, e começa a produzir frases a partir das imagens que via em cada página do livro. A entonação com que Carlos pronunciava as frases e o movimento de seus dedos pelas páginas poderiam me levar a crer que o menino estava reproduzindo as palavras escritas ali, caso elas não estivessem na minha frente.

Refletir sobre essa experiência agora, após alguns meses, me faz compreender que a contribuição dela para esta pesquisa tornou-se muito maior do que eu supostamente imaginava que pudesse ser naquele momento. Também, trazer a experiência vivida no passado para o presente da escrita da dissertação traz para mim perdas e ganhos. Perdas pois, como não percebi da situação tudo o que ela poderia me proporcionar como reflexão naquele momento também me privou de explorar mais, perguntar mais, buscar novas perguntas e novas respostas, que agora não podem mais ser feitas. Ganhos, pois ao revisitar por várias vezes a conversa gravada em meu aparelho gravador durante o processo de produção do texto, que também é processo de leitura e busca de novas possibilidades, pude compreendê-la também com novos olhares.

Penso sobre os sentidos que a palavra *ler* pode assumir naquele e em tantos outros contextos de formação de leitores. Quais sentidos esses leitores em formação podem atribuir a esta palavra pode influenciar na forma como se entendem como leitores? Pela experiência vivida com o menino Carlos, penso que uma resposta positiva pode ser uma possibilidade.

Ao responder que não sabe ler, Carlos me revela que sua concepção do que seja leitura ainda está muito distante daquilo da que ele me revela pelas atitudes de leitor, ou seja, quando me diz que tudo o que está na página do livro pode ser lido. Para se aproximar da concepção de leitor que ele supostamente acredita ser a

verdadeira, o menino interpreta um comportamento que pode ter visto em outra pessoa, em uma outra situação.

Assim, penso que os sentidos atribuídos pelo menino à palavra 'ler' podem estar muito mais associados a eventos de aprendizagem da leitura ocorridos no âmbito escolar ou fora dele, por meio do uso de materiais como o caderno. Falar frases silabicamente ao mesmo tempo em que acompanha o texto escrito com os dedos na folha, mesmo que não sejam estas frases as que realmente estejam escritas nesta, parecem se aproximar de uma atitude tipicamente escolar de leitura avaliativa. Esta leitura avaliativa pode se exemplificar como aquela em que a professora solicita aos alunos que leiam algo apenas para ela, marcando com os dedos o lugar em que estão lendo. Eu mesma, durante os anos em que alfabetizava crianças, realizei este tipo de avaliação com meus alunos por várias vezes. E não escolhia fazer isso e não de outra forma apenas porque entendia como eficiente para avaliar a formação de meus alunos dentro do que eu concebia naquele momento como o que era ler. Fazia isso também porque seguia modelos de atitudes de outras professoras que passaram por minha vida, sejam as minhas próprias ou as minhas colegas.

O menino, mesmo percebendo que o ato de ler pode superar os limites das palavras que não se consegue decodificar, constrói os sentidos de 'ler' dentro de um contexto ideológico. Assim, a palavra apresenta-se como um signo ideológico daquele contexto escolar e revela sua influência na concepção que o menino tinha de si como leitor.

O signo 'ler' supera os limites das três letras que o representam materialmente, e nos remete a uma reflexão acerca de como se formou, sob quais ideologias e conceitos, além das consequências que esse signo possa ter na constituição do sujeito leitor.

Para Bakhtin (2006), “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (BAKHTIN, 2006:32). Essa afirmação me leva a pensar que a construção do que seja 'ler', para Carlos, possa ter se construído como resposta a outros signos que o menino possa ter encontrado em seu contato com a escola, como 'ler bem', 'ler mal', 'bom aluno', 'mal aluno'.

Para ajudar a pensar sobre a possibilidade de Carlos ter fundado sua auto avaliação como não-leitor nos signos ideológicos circulantes em seu contexto escolar, recorro mais uma vez a Bakhtin (2006), em que o autor afirma que

A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 2006:34)

Diante do que diz Bakhtin (id), penso que Carlos não fundamenta sua concepção sobre leitor e leitura em uma opinião pessoal isenta de influências contextuais. Antes, o menino constrói essas concepções influenciado por variadas outras que, explícitas ou implicitamente, podem se tornar responsáveis por nosso assujeitamento a um sistema ideológico em que se fundam, ou podem nos levar a nos construirmos como sujeitos, sujeitos-leitores.

No entanto, esse mesmo menino me apresentou na mesma situação uma reação a essa sua autocaracterização como não-leitor. Como já afirmei antes, o ato de pegar os livros que foram disponibilizados na sala de aula já se configura como uma contrapalavra de Carlos ao conceito de leitor que ela construiu e de que ele tomou consciência. Também a experiência que tive ao vê-lo apresentar diante do que estava escrito e ilustrado na revista em quadrinhos já é contrapalavra. Tomar uma contrapalavra, conforme aponta Geraldi me faz pensar em Carlos como um leitor potente, pois

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (BAKHTIN, 1974, p. 405-406). (GERALDI, 2002:6)

Então, não entendo como leitor apenas aquele que consegue dizer a palavra do autor do texto, mas aquele que, a partir do que esse lhe propõe, constrói sua própria palavra. A contrapalavra não se torna, aí, em uma palavra contrária, mas em um diálogo entre quem produz e quem recebe o texto. Ler é a possibilidade de constituir-se sujeito a partir da experiência com o texto, seja a que se baseia na decodificação das palavras, seja a que as que ainda não consegue fazê-la.

Vejo também nessa experiência uma excelente oportunidade de pensar minha própria atividade docente, como sendo alguém que supostamente ensina alguém a ser leitor. Mais uma vez, também Zaccur (2004) me ajuda a compreender que

O fazer escolar pode ser percebido antes como esfera de quem ensina do que como investimento de um sujeito que deseja aprender. Mesmo assim até o fazer subalternizado pode, eventualmente, ganhar um novo sentido, quando quem faz descobre que pode sempre fazer melhor e que pode ter orgulho de fazer bem feito. (ZACCUR, 2004:11)

Percebo nas palavras de Zaccur um chamado à reflexão sobre o fazer docente no sentido de perceber neste as marcas de subalternização dos sujeitos, mesmo quando pensamos que os estamos respeitando. Percebo também que não há uma razão para que nos assumamos como algozes no processo de ensino e que sempre há possibilidades de repensar nossa prática. No entanto, é necessário que tenhamos a sensibilidade em perceber quando nem tudo depende de nós, e de que não somos capazes de ter todas as respostas, assim como não podemos produzir as respostas que completem as lacunas das questões de todos os sujeitos. Antes, podemos, com eles, buscar caminhos para que essas respostas não apenas sejam encontradas, mas que também façam sentido tanto para nós quanto para esses outros sujeitos com que nos propomos a seguir em busca de que sejamos, todos, seres-leitores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA EM BUSCA DO SUJEITO-LEITOR

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da 'objetivação', mas também e fundamentalmente do ponto de vista da 'subjetivação'. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinantes da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 2011: 54)

Neste capítulo em que tenho como proposta revisitar as reflexões aqui registradas, a citação de Larrosa, embora possa parecer extensa, me instiga a pensar em um dos fios condutores da pesquisa que este texto apresenta. Tendo me proposto inicialmente a perceber nos cadernos escolares como se desenvolve a aprendizagem e o ensino da leitura em uma turma de 1º ano, percebi ao longo da pesquisa que esse objetivo inicial não poderia ser perseguido sem uma ajuda importante: o sujeito.

A busca pelo sujeito se tornou, durante o processo de pesquisa, um caminho para que eu pudesse pensar as várias outras questões que foram surgindo durante a escrita deste texto. Isso porque esse sujeito nem sempre se mostra explicitamente. Muitas vezes, é preciso provocá-lo, instigá-lo, a fim de que possa, como diz Larrosa, produzir a verdade sobre si mesmo e não aceitar as verdades que lhe é imposta. Esse sujeito nem sempre é um outro, percebi. Neste texto posso encontrá-lo, primeiro, em meu memorial de formação. Percebo-me, naquele momento, como alguém que constrói sua subjetividade por meio do resgate das memórias. Na escrita do memorial, minha primeira experiência em relação à necessidade de aparecimento dos sujeitos se apresenta. Somente como sujeito que toma a palavra sobre sua própria vida, seu percurso formativo, pode tornar essa palavra, de alguma forma, como um instrumento formativo.

Ao buscar em minhas memórias a minha relação com a leitura, pude tomar consciência de muitas questões que envolveram esse processo mas das quais eu ainda não havia me dado conta, como por exemplo, as muitas vezes em que a experiência da leitura fora para mim uma experiência de assujeitamento. Também pude recordar com saudade e afeto os momentos em que a leitura se desenvolveu

em minha vida como um elo de ligação entre mim e meu pai, o que de certa forma também me fez revisitar e repensar muitos conceitos que eu há muito não revisitava.

E pensar sobre as vezes em que fui sujeito ou assujeitada em meu processo de formação como leitora me levou inevitavelmente a pensar nos momentos em que eu, como alfabetizadora, também proporcionei a meus alunos essas duas possibilidades de experiência.

Tomando os cadernos como fonte documental, percebi nesses uma fonte potente de marcas dos sujeitos. Não apenas nas marcas de identificação, os sujeitos apresentam, nos usos que fazem destes materiais, traços de individualidades que em muitas vezes se universalizam, visto que são compartilhados por um grupo do qual o sujeito faz parte. Assim, percebi que o uso dos cadernos por alunos e professores no momento de ensino e aprendizagem da leitura é sempre carregado de historicidade, e que essa história tem aspectos ricamente peculiares, que marcam não apenas quem são esses sujeitos, mas a história que os constituiu em quem são.

Os cadernos apresentados aqui trazem essas marcas. A busca por cadernos usados em uma escola que eu conhecia bem, inserida em um contexto social e político do qual eu fiz parte por muitos anos me possibilitou olhar de uma forma mais atenta para estes documentos como “um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares”. (VIÑAO, 2008). Mais atenta pois, como não estava envolvida em seus usos, pude perceber nos cadernos marcas que antes, como professora daquela escola, haviam sido por mim naturalizadas.

Uma marca que me fez refletir sobre o caráter social desses materiais, por exemplo, foi o fato de que muitos dos alunos na turma em que realizei a pesquisa utilizava os cadernos que foram enviados pelo governo municipal para todos os alunos matriculados nas escolas do município de São Gonçalo, no ano de 2012, ano de realização da pesquisa, e no ano anterior, 2011. Esses cadernos traziam na capa e contracapa imagens que remetiam ao grupo político que comandava a prefeitura na época em que foram confeccionados e distribuídos, mas nenhuma menção a este fato foi feita pelos sujeitos durante o período em que estive presente na sala de aula em que realizei a pesquisa. Penso que as marcas de identidade que poderiam ali ser problematizadas passaram despercebidas tanto pelos alunos quanto pela

professora, ou pelo menos não foram consideradas tão relevantes a ponto de aparecerem em suas falas sobre os usos que faziam dos cadernos. Remetendo-me ao período em que estive ali como professora lembro-me de também ter recebido cadernos com essas características, mas em governo anterior, e de também não ter dado relevância a esse fato naquela época. Esse evento me faz questionar se o cotidiano da sala de aula não poderia, muitas vezes, contribuir para a nossa forma de não problematizar aquilo que está no entorno de nossas ações. Usar o caderno que o governo municipal enviou e não algum que se tenha escolhido, com a capa e contracapa com quem mais os indivíduos se identifiquem pode ter múltiplas razões, que vão de políticas a econômicas. Mas percebo agora, com a pesquisa, que tanto esse cotidiano quanto os elementos que o constituem necessitam de uma intervenção problematizadora.

Entretanto, pude também perceber que, mesmo que não sejam tomadas como o assunto da aula, as problematizações não deixam de ser feitas pelos sujeitos. Ao lidar com os textos presentes nos cadernos e nos que estão fora dele, as crianças que aparecem nesta pesquisa (Marcela, Ruan e Carlos) não apresentam uma compreensão isenta de múltiplas perspectivas, de suas percepções do mundo e dos discursos que lhes possibilitaram construir uma concepção acerca da leitura que se desenvolve ali, na sala de aula, naqueles momentos em que se deu minha observação.

Isso porque, também, percebi que o sujeito, presente nesta pesquisa pelo que disse ou pelo que produziu, no caso nos cadernos, é realmente, como me anunciou Bakhtin (1997,2006), um *sujeito de resposta*. Assim, não encontrei aqui sujeitos que tomam suas ações como uma reação biológica, natural em relação às experiências. Antes, é um sujeito que produz suas respostas como reações pensadas e repensadas no contexto sócio-histórico que também os produz como sujeitos. Ou seja, nenhuma resposta foi e nem poderia ser prevista. Nenhuma palavra aqui, concebida como contrapalavra, poderia ter sido prevista completamente antes de serem professadas por estes sujeitos.

No entanto, nesse momento em que revisito o processo de pesquisa, também me pergunto em que o meu trabalho contribui, como uma reflexão acerca dos sujeitos e a leitura, para o campo da Educação. Tendo desenvolvido minhas leituras e reflexões nesse campo, penso que, se não puder contribuir de alguma forma para o campo, o próprio campo contribui bastante para minha formação docente.

Sendo graduada em Letras, meu conhecimento teórico sempre se priorizou no campo do desenvolvimento da linguagem. Assim, as questões que envolvem o ensino e aprendizagem no campo da linguagem sempre foram subsidiárias em minha formação. Aprendi em minha formação inicial (graduação), a pensar a linguagem sob um aspecto mais biológico do que contextual. Ou seja, minhas reflexões acerca do desenvolvimento da linguagem se pautavam naquele momento no indivíduo, mas que ainda não era considerado por mim como um sujeito.

Dessa forma, pensava no desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita, como algo que atua sobre o sujeito. Essa dissertação me levou a pensar em direção contrária, à medida em que pude perceber que a educação, no que concerne à aprendizagem e ao ensino de linguagens variadas, se desenvolve em contextos sempre complexos, e que muitos são os fatores externos que devem ser considerados, mas que o indivíduo também elabora, como sujeito, um movimento de dentro para fora.

Voltar a uma sala de aula de 1º ano, sendo eu hoje uma professora de Língua Portuguesa em turmas de 6º ano ao Ensino Médio me fizeram pensar e repensar minhas concepções acerca da linguagem e dos sujeitos a quem me proponho ensinar a língua com que eles, desde a infância, se comunicam.

Pude perceber que o que os sujeitos fazem com a linguagem não se resume ao uso. Antes, o que realizam é um processo constante de produção, em um movimento interativo em que o texto, seja o que se apresenta no caderno ou em qualquer outro suporte, deva ser também compreendido como a língua em movimento, ou melhor, como enunciados concretos (BAKHTIN, 2006). Tomar o texto como enunciado concreto é, dessa forma, entender que todo e qualquer texto faz parte de uma cadeia enunciativa muito maior e mais ampla, em que os sujeitos se inserem de forma ativa, e não como meros receptores.

Pensar com Certeau (1998) sobre as possibilidades de que os sujeitos possam produzir *táticas* próprias que subvertam estratégias já cristalizadas e consideradas por uma tradição docente como o que lhes serve melhor me fez repensar não apenas os rumos da pesquisa, mas minha própria atuação docente.

O que me mostraram as crianças e a professora presentes nesta pesquisa é que eu também posso subverter a tradição que me formou, mesmo que muitas vezes de forma tímida e desconsiderada por muitos. E que somos capazes de produzir nossos caminhos de ensino e de aprendizagem.

Pensar com Paulo Freire (1996, 2011) me leva a perceber que a leitura do mundo que precede a leitura da palavra nem sempre começa de fora, mas de dentro de nós, quando nos percebemos como sujeitos de nós mesmos, de nossas aprendizagens, enfim, de nossas vidas.

A fim de tentar encontrar esse sujeito-leitor, que apresenta no *ser leitor* (Zaccur, 2001) sua essência, entendo que “se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o ser-leitor desde sempre se apresenta.” (ZACCUR, 2001:34). Esse sujeito não pode ser desconsiderado, pois

O ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando, pensando, criando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas. Ao propor o substantivo composto ser-leitor, tento dar visibilidade à condição do *ser* necessária necessariamente implicada à de *leitor* de uma linguagem multifolhada, em que várias linguagens se atravessam. (ZACCUR, 2001:34)

Assim, tomo de empréstimo a consideração da autora para compreender os sujeitos que contribuíram com sua palavra nesta dissertação. Essa palavra, que retomo nas linhas a seguir, foram aqui consideradas como uma das muitas formas de o sujeito mostrar-se ao mundo, revelando que não é um simples receptor do mundo, mas antes, “curioso do mundo” ele se interroga e pensa sobre este.

O menino curioso que me perguntou o que era o aparelho que eu mantinha em minhas mãos ao falar com ele na sala de aula volta à minha reflexão neste momento. Retomando o que disse, o que fez e o que me revelou durante o percurso da pesquisa, posso encontrar em Ruan marcas desse *ser-leitor* nas táticas de subversão que o menino apresenta.

Dessa forma, construir para si mesmo um tempo de realização da atividade diferente do que havia sido proposto pela professora, assim como não naturalizar o aparelho novo que eu levava para sua sala de aula e não se acomodar com o espaço da cadeira que lhe fora determinado também pela professora são marcas de subversão. Subverter, então, pode ser entendido por mim, neste texto, como uma forma encontrada por Ruan para trazer para o espaço da sala de aula suas próprias marcas, seu próprio jeito de aprender.

Penso, como professora, nos muitos sujeitos como Ruan que passaram e passam por minha sala de aula todos os anos, e em todos os momentos em que eu não os vi, mesmo eles estando, o tempo todo, se apresentando para mim. Penso que seja preciso o olhar cuidadoso, curioso e, além disso, respeitoso em relação ao

que nos mostram os alunos com quem lidamos em nossa tarefa docente. Entendo que, mesmo que não percebamos, eles continuaram se mostrando, independente do que permitimos ou não. Mas não percebê-los é o desperdício de uma grande oportunidade de que nos formemos docentes melhores, ao percebermos que o processo de ensinar é também aprender.

Marcela, ao me revelar que a leitura que faz em sala de aula se associa a um 'dever', me faz pensar sobre as práticas de leitura que tenho desenvolvido com meus alunos ao longo de minha carreira docente.

Como alfabetizadora, propunha a meus alunos a diversidade de gêneros que meu conhecimento e meus recursos pedagógicos me limitavam a oferecer. Assim, receitas, cartas, músicas, filmes, livros de contos e de fábulas e vários outros gêneros faziam parte de minhas aulas, na minha crença de que apenas levá-los para a sala de aula seria suficiente para a 'transformação' daquelas crianças em leitores. Uma crença que, com as reflexões que tenho hoje (com as quais essa pesquisa muito colaborou), se torna hoje uma desconfiança, pois meu olhar sobre a minha prática já não é o mesmo: passou do conforto ao estranhamento.

Pensar que Marcela compreende os textos que lhe são oferecidos para a leitura em seu caderno como um dever, diferentemente dos textos que estão nos livros de contos e fábulas que circulam em sua sala de aula – que ela considera como um prêmio, uma escolha -, me levam a repensar algumas de minhas concepções.

A primeira é a de que temos a exata dimensão de como as crianças compreendem nossas práticas. Buscando Bakhtin posso compreender que o diz Marcela sobre a prática da professora Joyce é uma resposta da menina a um enunciado que a própria professora, mesmo sem perceber, talvez, já havia construído anteriormente. Nossas ações, nossas palavras, tudo o que realizamos no contexto da sala de aula é *prenhe de respostas* (Bakhtin, 1997, 2006), visto que os alunos não são receptores, mas interlocutores de nossas ações.

Carlos não me pareceu tão curioso quanto Ruan, nem tão falante quanto Marcela. Ele, que ficava a maior parte do tempo sentado no lugar que a professora lhe havia determinado, não parecia um aluno que tivesse o que dizer para sobre o contexto do qual parecia alheio, a sala de aula.

No entanto, um olhar mais cuidadoso com as ações do menino, que não apareciam no contexto da sala de aula por não se adequarem à norma do que era

esperado dele, mostra que ele, assim como os demais, tinha muito o que dizer sobre sua constituição como ser-leitor.

Carlos desistiu de seguir o caminho apresentado pela escola, mas não desistiu de construir para si um outro modo de se constituir como leitor. Estar em uma sala de aula em que a maioria das crianças, diferentemente dele, já liam convencionalmente, ou seja, já entendiam o sistema alfabético da língua e dele faziam uso em suas leituras, não o fez se ver como um não-leitor. Ou melhor, ele, ao afirmar “Não sei ler”, não estava falando de uma incapacidade de fazer as leituras que o mundo oferece. Antes, estava falando de sua incapacidade frente ao que a escola lhe exigira.

Perceber o que os alunos têm a oferecer, e não apenas o que eles não oferecem de tudo o que lhes exigimos é uma mudança de paradigma necessária à nossa formação como docentes. Penso que seja preciso, em algumas vezes, tomarmos o silêncio como espaço também de formação, pois como diz Freire (1996b)

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.(FREIRE, 1996b:73)

As palavras de Carlos e de Freire se associam, então, para me mostrar que não sou a única que tenho o que dizer no espaço da sala de aula e que meu silenciamento não representa uma fuga à minha responsabilidade de educar nem de um apoderamento irresponsável dado aos alunos. Antes, silenciar é perceber na fala do outro aquilo que sou incapaz de perceber.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ & VOLOSHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAIÃO, J. C. *O professor leitor e formador de leitores*. In: Revista Salto para o Futuro: Eventos Literários e Formação do Leitor. Ano XVIII - boletim 16 - Setembro de 2008.

BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CASTRO, J. C. de; CASTRO, M. C. de. *Spekulum*. Dicionário filosófico digital. Disponível em

<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=587>.

Acesso em janeiro de 2013.

CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. In: Revista de Educação Pública - v. 16 n. 32 – (set.-dez. 2007a) – Cuiabá: EdUFMT, 2007. 180 p.

CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. *1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?* In: MORTATTI, M. R. L. (org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CHARTIER, R. (org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo :Estação Liberdade, 1996.

COLASANTI, M. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COPEES, R.J.; SAVELI, E.L.. *Leitura no Brasil- programas, projetos e campanhas*. 2010. Disponível em <http://www.leituracritica.com.br/rev10/julga/julga02.html>. Acesso em 3/01/2012.

_____. *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica*. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf. Acesso em 21/01/2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. *Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?*. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 15. N. 43. Jan./abr. 2010.

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____ e ZACCUR Edwiges. (org.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, N. S. de A.; SILVA, L. L. M. da. *Contribuições para a história da leitura no Brasil: elementos de dissertação de mestrado e teses de doutorado*. In:

MORTATTI, M. R. L. (org.) Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Cortez Editora. São Paulo: 1996a.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. EGA, 1996b. Digitalizado em 2002 por www.sabotagem.revolt.org. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em março de 2013.

_____. A Educação como Prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. *Leitura: uma oferta de contrapalavra*. In: Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002

HÉBRARD, Jean. *Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX)*. Tradução de Laura Hansen. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.115-141, jan. / jun. 2001.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.9-44, jan. / jun. 2001.

KATO, M. No mundo da escrita- uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1984.

KRAMER, S. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em março de 2013.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. A Formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2009 a.

_____. A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Ática, 2009 b.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em outubro de 2011

MACHADO, A. R. Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MASSINI, G.; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

MIGNOT, A. C. V. Vitrines de guardados: exposições de escritas ordinárias como estratégia de preservação da memória escolar. In: Revista Resgate, nº 14, 2005, págs 35-46.

_____ et al. Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Organizadora, Ana Chrystina Venâncio Mignot. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MORAIS, J. F.S. e ARAÚJO, M. S. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. In: Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Set-fev, año/vol. II, Universidade de São Paulo, SP, v. 157-171.

_____. *Alfabetização no Brasil: ainda um desafio*. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 93, fev/2009.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000.

_____. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-34.

NUNES, L. B. Livro: um encontro. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PÊCHEUX, Michel. et.al.(b) A proposito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas, in GADET, F. et. al. (orgs). Por uma análise automática do discurso. Campinas : Editora da UNICAMP, 1993.

PORTO, Márcia. Um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymar, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. *O livro é passaporte, é bilhete de partida*. In: PRADO, J. e CONDINI, P. (org.) A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SANTOS, Milton. O Espaço Dividido: os dois circuitos da economia urbana nos países subdesenvolvidos. São Paulo, SP: Edusp, 2004. 2ª Ed. Primeira reimpressão; 430p.

SILVA, E. T. A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário. In: _____ Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Papyrus, 1986. p. 67-83

SILVA, E. T. A. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11 ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador:UNEB, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis:Vozes, 2010.

VENTURINI, I. V. G ; JUNIOR, D.G. A Construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. In: Cadernos de História da Educação –nº 3 –jan./dez. 2004

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: Pensar a leitura: complexidade. Org. Eliana Yunes. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZACCUR, E. (org.) A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. 2ª Edição.

_____. *Reinvenções do ABC*. ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt06/t065.pdf>. Acesso em fevereiro de 2013.

_____. *Conflitos do passado, tensões do presente: releitura de identidades e ambivalências coloniais*. In: Revista Fórum: Identidades, Ano 2, Volume 4 – p. 9-20 – jul-dez de 2008. Disponível em http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_9_20.pdf. Acesso em março de 2013.