

PROFESSOR: UM LEITOR SITUADO

Alice Yoko Horikawa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

RESUMO: Este trabalho pretende analisar os modos de leitura procedidos por três professores de uma escola pública do município de São Paulo, em contexto de formação continuada. Para situar a concepção enunciativa de leitura que embasa a análise, serve-se das contribuições dos estudiosos da História da Leitura e da teoria enunciativa de vazo bakhtiniano. Discute, na análise, as vozes sociais mobilizadas pelos professores na leitura de textos científicos para identificar a apreciação valorativa que elaboram na recepção desses textos.

Palavras-chave: modos de leitura, enunciado, vozes sociais

Introdução

Tendo em vista a compreensão unânime de que a leitura tem importância vital para a construção de uma sociedade democrática, pois viabiliza a socialização da informação, a análise crítica da realidade social, e, conseqüentemente, uma atuação cidadã mais efetiva, e ainda, que o professor tem papel fundamental nesse projeto, há hoje um forte investimento de alguns pesquisadores (Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 2001; Britto, 1998; Batista, 1999, entre outros) em investigar, com base nos pressupostos elaborados pelo campo da História da Leitura, as formas de letramento desse profissional, no sentido de analisar a ele mesmo como um leitor e relacionar essa proficiência (ou a ausência dela) com o cumprimento de sua função de formador de leitores. Este trabalho insere-se nesse empreendimento, buscando analisar os modos de leitura de três professores de uma escola pública do município de São Paulo, que, inseridos em contextos de formação continuada em local de trabalho, dedicam-se à leitura de textos científicos. Trata-se de profissionais que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, são formados em universidades privadas e têm sua formação continuada restrita aos grupos de formação constituídos na própria escola e aos eventos propiciados pela secretaria de educação e pelo sindicato da categoria. Os textos científicos foram sugeridos pela pesquisadora, mediante análise coletiva dos interesses e necessidades dos professores. São textos que discorrem sobre temas como leitura e produção de texto, processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e letramento. Os dados analisados dizem respeito aos diários de leitura produzidos pelos professores, durante a leitura dos textos científicos, e em que se registravam suas expectativas em relação ao texto lido e as reflexões suscitadas no decorrer do processo.

Inicialmente, apresentamos, neste trabalho, as contribuições da História da Leitura para a análise da leitura do professor, e da teoria enunciativa elaborada por Bakhtin na construção de uma concepção de leitura que nos permita investigar o processo de construção de sentidos empreendido pelos professores, numa dimensão histórico-social. Em seguida, procedemos a análise dos dados no sentido de identificar as vozes sociais mobilizadas pelos participantes da pesquisa na réplica que elaboram ao texto lido.

1. Leitura do professor: contribuições da História da Leitura e da teoria enunciativa bakhtiniana

Historiadores da leitura, preocupados em analisar as maneiras como os leitores penetram no mundo da cultura escrita e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem, têm definido uma nova abordagem em torno do processo de leitura. Para esses estudiosos, mais do que um procedimento que permite recuperar as informações do texto, a leitura é uma atividade humana, que, ao se constituir em conformidade com as condições sociais em que se realiza, acaba definindo formas de ler que se cristalizam em práticas de leitura. Nas palavras de Hébrard (1985, p. 35): “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”. Historicizar a leitura significa, pois, encontrar as formas pelas quais os leitores foram sendo produzidos e a leitura como resultado dessa produção. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como uma atividade puramente individual para ser assumida na sua relação entre o cultural e a liberdade relativa do leitor de estabelecer significações, portanto, entre o uso social da leitura e a forma particular de apropriação do texto. Segundo Chartier (1999, p. 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Há, portanto, discursos que, de certa maneira, prescrevem os modos de ler; há referências invisíveis que orientam os gestos de leitura e definem hábitos dos leitores. São discursos que emanam das instituições e se legitimam mediante um sistema de produção e de controle. No que se refere a este trabalho, essa perspectiva histórica da leitura interessa-nos no sentido de investigar os modos de ler de sujeitos sociais instanciados no sistema educativo, mais particularmente, na instituição escolar, a quem cabe a tarefa de formar leitores. Os estudos da História da Leitura fundamentam a nossa convicção de que esses profissionais engajam-se em atividades de leitura, de um lado, orientados por práticas de leitura que se solidificaram a partir das relações que o homem estabeleceu, no decorrer de sua história, com o texto escrito e, por outro lado, abertos às possibilidades que novos contextos de leitura lhe apresentam. Nesse sentido, cabem-nos, por ora, duas tarefas: 1. analisar, com base em investigações que tematizam a leitura do professor, as práticas de leitura desse profissional; 2. apresentar um construto que nos permita analisar a leitura como um processo de produção de sentidos em que estão implicadas não só as questões históricas, mas a apreciação particular que cada leitor elabora em relação ao dizer alheio inscrito na obra.

Relativamente ao primeiro empreendimento, alguns pesquisadores (e.g. Batista, Britto, Kleiman, Silva Frade, Guedes-Pinto, Campos Almeida, entre outros)

têm se dedicado a investigar as formas de letramento do professor, considerando não os aspectos cognitivos da leitura, mas aspectos históricos, culturais e políticos. Segundo Batista (1999, p.53), a pergunta que deve estar na base de todo questionamento que se faz sobre a formação do professor como leitor é: de que tipo de leitor está se falando? O autor, com base em De Singly, apresenta, quatro possibilidades de resposta, tendo em vista análises que tomam a leitura como uma prática inserida em lutas simbólicas em que estão implicadas relações de poder. Há uma primeira posição que considera leitor aquele que comprova bastante intimidade com a leitura de textos literários de grande prestígio. A segunda posição define a condição de leitor a partir dos discursos que aliam leitura e prazer e defendem o valor intrínseco da leitura. A terceira posição constrói-se em consonância com os valores da democratização, da diversidade cultural e da relatividade dos valores sociais e considera leitor aquele que exerce o direito à leitura, acessando, por meio dela, universos culturais, sociais e econômicos diferenciados. A quarta posição coloca o leitor como um sujeito que pode estar envolvido em processos de exclusão tardia ou de inclusão relativa, baseando-se na observação de que os movimentos de mobilidade cultural e social, resultantes do processo de democratização, não produziram uma atenuação das desigualdades sociais.

Tendo em vista essas quatro posições, Batista afirma que as duas primeiras tendem a considerar o professor como um leitor precário que, tendo sua formação como leitor restrita ao âmbito escolar, não pôde desenvolver capacidades associadas à formação de um verdadeiro leitor e, como resultado, enfrenta dificuldades para assumir a tarefa de formador de leitores. A primeira posição classificaria os professores como 'novos cultos' que, ao sofrerem as consequências de sua inserção tardia no mundo do saber, apresentam lacunas e descontinuidades em seu conhecimento sobre práticas legítimas de leitura. Para a segunda posição, os professores exercem unicamente uma prática de leitura escolarizada, que, voltada a finalidades muito pragmáticas, vinculadas à sua profissionalidade, impede a busca do prazer e a afirmação da gratuidade e do desinteresse que deveriam estar na base de todo o processo de leitura.

Vista pela perspectiva da terceira posição, a leitura docente estaria envolvida no processo de democratização da cultura. Proveniente das classes populares, os professores são, de maneira geral, a primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização de longa duração e, nessa condição, estariam superando as desigualdades sociais e culturais, sendo, portanto, bons exemplos dos resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro. Nesse contexto, são sujeitos importantíssimos para a legitimação de práticas diferenciadas de leitura, pois seu processo de inclusão no mundo da cultura não equivale a um mecanismo de substituição de sua cultura popular por outra mais valorizada socialmente; trata-se de um processo de apropriação que pressupõe não só a assimilação de objetos e práticas culturais legítimas como também a modificação desses mesmos objetos e práticas. E como formador de leitores, os professores tornam-se participantes do processo de criação de novas formas de relação com os textos e impressos.

A quarta posição não compartilha dessa perspectiva otimista. Batista (1999, p. 57) assinala que essa escolarização de longa duração dá-se em condições em que a desigualdade social persiste. A formação do professor é realizada em instituições privadas de ensino que, mobilizadas pela lógica do lucro, menosprezam, em grande medida, questões de qualidade. Oferecendo uma formação precária, as instituições favorecem sobremaneira o processo de desvalorização que a docência passa a enfrentar. Essa desvalorização, por sua vez, resulta em uma formação de menor custo se comparada à de outras áreas, transformando-se, pois, na opção mais viável para as camadas populares. Assim, os professores conquistam seu diploma universitário, mas se encaminham para uma ocupação social e economicamente desprestigiada. Em decorrência desse quadro, o professor não constrói, no âmbito da graduação e do exercício de sua profissão, uma relação não-escolar com a leitura nem se apropria da cultura valorizada, mas passa a reconhecê-la como tal e a assumir sua incapacidade de dela apropriar-se.

Em certa consonância com essa perspectiva, Britto (1998, p. 78) afirma que *“mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interditado”* que, conformado às demandas de sua atuação profissional, realiza práticas de leitura que atendem às exigências de uma cultura escolar marcada pela valorização de um profissional técnico, seguidor de métodos e regras, e aos interesses da indústria do livro didático. A leitura intensiva e investigativa deixa de ser, segundo o autor, uma necessidade para o professor. Além disso, a leitura como uma prática individual, preconizada pelo ideário burguês, que se presta a interesses de fruição, prazer, entretenimento, conhecimento e reflexão lhe é interditada.

Em oposição a essa análise pessimista da leitura do professor, Kleiman (2001) sugere investigar o letramento do professor a partir do contexto em que suas leituras se dão, tendo em vista as urgências e necessidades que se apresentam em seu fazer pedagógico. Mais do que lamentar e condenar as práticas de leitura exercidas pelo professor, é necessário compreender em que condições se dá o seu trabalho e que relações elas estabelecem com a leitura, de maneira que se possam encontrar subsídios para novas políticas de formação que levem em conta não só a ampliação das práticas de leitura desse profissional, como também a realidade por ele vivenciada. Não se trata, portanto, de considerar a leitura do professor apenas pelos parâmetros do letramento literário, investigando se ele exercita ou não práticas de leitura voltadas à fruição e ao prazer, mas o situar na perspectiva sociológica, apontada por Batista, entendendo as condições em que ele se formou como leitor e as implicações dessa formação nas leituras que realiza em seu campo profissional, numa direção que assume a leitura como constitutiva de sua profissionalidade, considerando outras formas de letramento que não só o literário.

Nos termos desse empreendimento, tomamos, com base nos estudos bakhtinianos sobre a enunciação, uma concepção de leitura que nos permita analisar a leitura do professor como uma construção dialógica, em que os sentidos vão sendo elaborados e reelaborados, a partir da interação com o outro, com o já-dito e com o contexto em que a leitura se dá. Entendemos que essa dialogicidade se tece mediante um processo em que o leitor aciona as práticas de leitura e os

discursos de que se apropriou no decorrer de sua vida social, numa dinâmica histórico-cultural, e os articula com os discursos presentes no texto lido e com aqueles que emergem na interação em que a leitura é colocada em foco. Segundo Bakhtin (1998), todo enunciado possui dupla orientação: uma, para o passado – *“todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele* (BAKHTIN, 1998, p. 86) – e outra, para o futuro – *“o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”* (BAKHTIN, 1998, p. 89). Essa resposta relaciona-se com o fato de que o enunciado é constituído não só de materialidade lingüística, mas de uma parte presumida, elaborada a partir de uma avaliação que o falante realiza acerca da situação de enunciação, em que está inserido, entre outros elementos, o seu ouvinte. Conforme Bakhtin (1997, p. 321):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.

A apreciação, dessa feita, faz com que o discurso se volte para o seu interlocutor direto e, nessa trajetória, transforme-se em algo novo. Daí Bakhtin afirmar que, por orientar-se para o seu ouvinte, o discurso é sempre novo e irrepetível. O sentido de um discurso constrói-se mediante a composição entre o pano de fundo de outras enunciações concretas sobre o mesmo tema e o fundo aperceptivo do falante. O ouvinte, por sua vez, orienta-se para o enunciado do outro, buscando o seu lugar adequado no contexto correspondente, empreendendo um movimento que Bakhtin/Volochinov (1997, p. 132) denomina de *compreensão ativa*. Trata-se de um processo em que o ouvinte entra em diálogo com o enunciado do seu interlocutor, fazendo a ele corresponder uma série de palavras suas – dando, portanto, ao enunciado uma orientação apreciativa -, formando uma *réplica*.

Com base nessas reflexões sobre o enunciado, defendemos a concepção de leitura enunciativa, como sendo um processo de compreensão e de assimilação ativas do discurso alheio. Nesse sentido, consideramos a obra como um enunciado que se coloca no jogo dialógico que caracteriza qualquer situação de enunciação, conforme Bakhtin (1997, p. 298) orienta:

A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal: do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Portanto, como elo na cadeia da comunicação verbal, a obra não possui existência absoluta, algo que existe só em si e para si; ela se realiza no encontro de duas consciências: daquele que a produz e daquele que a recebe. Nesse sentido, a

obra como projeto, considera o outro que lhe dará completude; como consecução, necessariamente, seu criador recorre a outras vozes, nas quais ele penetra para dotar seu enunciado da intencionalidade desejada. O leitor, por sua vez, recebe ativamente a obra, ligando-o ao seu próprio círculo, expressivo e objetual, fazendo relacionar o discurso alheio, trazido pelo texto, com as vozes sociais de que até então se apropriou. A leitura refere-se, pois, a um encontro que tem como pano de fundo outras enunciações concretas sobre o mesmo tema, opiniões, pontos de vista e apreciações contraditórias; um encontro entre diferentes 'falares', que, ao se entrecruzarem de maneira multiforme, formam novos 'falares' socialmente típicos que identificam, durante um período histórico, grupos sociais, instituições, gêneros, gerações, categorias profissionais etc¹. O resultado desse encontro apresentará novos sentidos, na medida em que a articulação que cada leitor realiza com essas pessoas/apreciações/vozes é sempre original, pois está relacionada às condições contextuais em que a recepção é realizada e ao lugar que o leitor ocupa nessa situação interlocutiva.

Interessa-nos, pois, analisar em nossos dados, como os professores orientam-se em relação ao discurso alheio, representado nos textos oferecidos para leitura, em dois aspectos: 1. os modos de leitura que acionam para ler os textos científicos; 2. as vozes sociais que mobilizam para replicar o discurso alheio. É dessa análise que tratamos no item que segue.

2. Modos de ler do professor: uma análise enunciativa

Identificamos nos diários de leitura dos professores participantes desta pesquisa sete modos de leitura², conforme indica o quadro abaixo:

QUADRO 1: MODOS DE LER DO PROFESSOR

MODOS DE LEITURA	OCORRÊNCIAS	EXEMPLO
1. a leitura como informação e ampliação do conhecimento	04	'Ao receber o texto, fiquei na expectativa de verificar minha compreensão sobre o tema e de extrair mais informações sobre ele' (Professora Tina)
2. a leitura como compreensão dos conteúdos do texto	05	'Para a autora, parece imprescindível a presença do 'outro' no processo de elaboração e organização do conhecimento. (...) A autora enfatiza a diferença entre 'ditado' e 'produção'... A autora faz referência à influência da sociedade na educação particularmente na escola, em que se vê o reflexo da sociedade industrial e

¹ A esses 'falares' socialmente típicos associamos a noção de vozes sociais.

² Para identificar os modos de leitura procedidos pelos professores, inicialmente, analisamos os diários de leitura, no sentido de levantar os enunciados em que se fazem referências explícitas ao texto lido, seja por alusão ao autor ou ao assunto abordado pelo texto, seja pela exposição do processo de leitura realizado. Em seguida, para relacionar esses enunciados com modos de ler, analisamos as metas de leitura que neles se podem constatar.

		massificadora' (Professor Marcos)
3. a leitura como apreensão de conceitos	03	'Com minhas palavras e no meu entendimento, definiria após a leitura que: alfabetizado – é alguém que é capaz de codificar e decodificar a língua escrita, que reconhece o alfabeto, escreve o próprio nome' (Professora Marcele)
4. a leitura como envolvimento/prazer	03	'Não sei explicar o porquê, mas pensava que essa leitura seria 'maçante'. Felizmente me enganei, pois foi agradável, devido a sua linguagem simples, definições objetivas e exemplos claros' (Professora Tina)
5. a leitura como confronto com a prática	02	'Nossos momentos de leitura, de reflexão, de registro e debate (e em particular esse texto) estão propiciando um conflito de crenças com novas aprendizagens, as quais estão gerando algumas dúvidas, como por exemplo: até então eu diagnosticava a fase de escrito do meu aluno (segundo Emília Ferreiro) e agora como posso fazer esse processo diagnóstico tão importante na prática discursiva?' (Professora Tina)
6. a leitura como conhecimento de novas práticas didáticas	04	'Algumas atividades realizadas por professores que o texto relata me deram algumas idéias de trabalho com meus alunos e de como estabelecer o uso e o funcionamento das normas de escrita, dando ênfase no que o texto das crianças revela, analisando a elaboração da escrita e não apenas o produto final. Isso foi um alerta para mim' (Professora Marcele)
7. a leitura como reflexão sobre a prática	10	'Ao ler o texto fui refletindo e constatando que felizmente na leitura já demos passos mais avançados do que na escrita, mesmo em posturas mais tradicionais, percebe-se o uso da leitura em sala de aula de forma menos rígida, permitindo ao aluno interagir com o texto, embora ainda não dando o sentido do uso social ' (Professora Marcele)

Numa primeira análise, é possível afirmar que os professores, acertadamente, acionam modos de ler que se associam às instruções de leitura de textos científicos, na medida em que eles oferecem ao leitor a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e dominar conceitos científicos. Os modos de leitura identificados no quadro com os números 1, 2 e 3 se relacionam com esses pactos de leitura. Por outro lado, constatamos também modos de ler que rompem com os pactos originais dos textos científicos, apontando para uma apreciação particular – e também

socialmente construída – dos nossos leitores, tendo em vista o contexto específico em que está inserida a leitura. Os modos de ler identificados com os números 4, 5, 6 e 7 relacionam-se com essa ‘subversão’. Por motivos de espaço, tomamos a decisão de demonstrar a análise de um modo de leitura de cada grupo, no sentido de identificar quais as vozes sociais os professores mobilizam para interagir com a obra lida e em que medida o sentido gerado nesse processo demonstra ou não uma leitura crítica.

Quanto ao modo de ler que toma a leitura como forma de compreender os conteúdos do texto lido (item 2 do quadro 1), temos no exemplo, o professor Marcos remetendo, com as suas próprias palavras, ao discurso da autora. O professor utiliza, para introduzir o discurso citado, expressões como ‘*para a autora*’, ‘*a autora enfatiza*’, ‘*a autora faz referência*’. Para citar expressões utilizadas pela própria autora, o professor recorre às aspas, demonstrando assim que, mesmo em caráter de reprodução, há uma distinção entre o seu dizer, que se propõe a recuperar o dizer da autora, e o próprio enunciado da autora. Em ‘*para a autora, parece imprescindível a presença do ‘outro’ no processo de elaboração e organização do conhecimento*’, o uso do verbo *parecer* aponta o nível de engajamento que o professor estabelece com a proposição da autora, no sentido de que não a toma como uma convicção sua.

A réplica entre a voz social representada pela autora³ – aquela que, ideologicamente situada, defende uma nova concepção de ensino-aprendizagem de escrita e de leitura, em favor do domínio dessas competências por parte das crianças das classes populares – e a voz social mobilizada pelo professor Marcos é exposta na continuidade do seu diário de leitura:

A questão levantada de que a criança escreve diferente em diferentes momentos foi muito interessante. Se abandonarmos a nossa postura fonética, gramatical, ortográfica, poderemos colocar um melhor sentido no processo de alfabetização.

Nesse trecho, o professor Marcos coloca em confronto duas vozes: a primeira, mobilizada pela autora do texto lido, relaciona-se com a defesa de que a criança deve associar seu ato de escrever com o contexto em que sua produção circulará – ‘*a criança escreve diferente em diferentes momentos*’ – e a segunda, vinculada a uma voz institucional – da escola -, preconiza que o domínio da escrita se relaciona com o domínio das convenções ortográficas e do sistema da língua. A institucionalidade dessa voz evidencia-se, no enunciado do professor, por meio do uso da primeira pessoa do plural – ‘*abandonarmos*’, ‘*poderemos*’-, com o professor rejeitando uma postura individual e assumindo-se como partícipe de uma categoria profissional, institucionalmente localizada. Podemos afirmar que, por intermédio desse confronto de vozes, o professor Marcos constrói o sentido de que a abordagem defendida pela autora é ‘*muito interessante*’. A construção argumentativa vai na direção de que essa perspectiva atribui ao processo de alfabetização ‘*um*

³ Trata-se da obra *A emergência do discurso na escritura inicial*, de Ana Luiza Bustamante Smolka.

melhor sentido’, expressão com valor apreciativo que indica uma comparação com o paradigma tradicional de alfabetização.

A análise demonstra que, mesmo procurando reproduzir passagens ou conteúdos do texto lido, o professor Marcos faz isso a partir de uma certa perspectiva, colocando-se como sujeito do processo e revelando a apreciação valorativa que estabelece na interação com a autora do texto.

No que se refere ao modo de ler que recorre ao texto como fonte de conhecimento de novas práticas didáticas (item 6 do quadro 1), a professora Marcele revela a adesão ao posicionamento da autora do texto lido quanto à necessidade de se analisarem, nas atividades de produção escrita, não somente o texto elaborado, mas principalmente o processo de elaboração, naquilo que corresponde ao querer-dizer do falante, à forma como utiliza o texto escrito para fazer valer suas intenções e à relação do texto escrito com a interlocução pretendida. Orienta a adesão da professora o acatamento de uma voz social que defende uma nova abordagem do ensino da escrita, que, opondo-se à perspectiva tradicional de alfabetização, prevê o domínio das dimensões discursivas que estão implicadas no texto. Embora revozeie a voz da autora e daquelas por ela acatadas em seu texto, é importante mencionar que não se trata de uma assimilação acrítica. Em outros trechos do diário de leitura da professora Marcele, percebemos que o texto viabilizou um processo de reflexão acerca do trabalho que a escola realiza:

O texto (a autora) comenta de como a escola acaba por negar a leitura e a escrita e fiquei refletindo de como está arraigado em nós professores a função de que nosso papel é ‘dar conhecimento’, pois detemos este conhecimento e por mais que vamos tomando consciência que aprendizagem é construção, que a criança deve ser ‘protagonista’ do seu aprendizado, ainda não sabemos como fazer, ou na verdade temos medo de perder o ‘controle da situação’ (poder).

Com os 1ºs anos em nossa escola contamos histórias, lemos bastante, emprestamos livrinhos, cantamos, mas depois me pego falando com a outra professora do 1º ano: bom e agora, como dar continuidade? Como se o fato de ouvir já não fosse aprendizagem. Está incutido em nosso discurso que tudo tem de ter objetivo e esse objetivo deve aparecer no caderno do aluno na forma de escrita (cópia) e não escrita como organização das idéias. (Professora Marcele)

O sentido produzido pela professora na sua interação com o texto, relacionado com o *‘alerta’* que o dizer da autora lhe suscita, relativamente à forma como trabalha a produção de seus alunos, é resultado de uma tentativa de composição de vozes sociais. Marcando bem as fronteiras entre o dizer da autora e o seu próprio dizer, com o uso da 3ª pessoa – ‘o texto’ - para refletir o enunciado da autora e da 1ª pessoa do plural, para posicionar-se diante dele, a professora Marcele expõe a presença de uma voz social – que ela refrata -, vinculada ao paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, delimitada pelo uso das aspas – ‘dar conhecimento’; ‘controle da situação’ -, de uma voz social relacionada à concepção construtivista, que a professora imagina poder compor com as vozes mobilizadas pela autora do texto lido – ‘a aprendizagem é construção’; ‘a criança deve ser ‘protagonista’ de seu aprendizado’ – para poder dar som a uma voz social, situada

na instituição escolar, que denota a preocupação dos docentes em relação às formas didáticas pelas quais é possível empreender transformações na sua prática. Esse jogo de refração e reflexão de vozes advém da orientação que a professora propõe ao texto da autora, no sentido de encontrar nele algumas respostas: *‘como se o fato de ouvir já não fosse aprendizagem’*; *‘e esse objetivo deve aparecer no caderno do aluno na forma de escrita (cópia) e não escrita como organização das idéias’*. Evidencia-se aí a oposição que a professora faz em relação ao extremado valor que a perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem atribui aos conteúdos escolares.

É importante destacar que o modo de leitura que se orienta para o texto no sentido de buscar novas práticas didáticas foi, conforme demonstra o quadro 1, pouco observado nos diários de leitura, o que confronta a idéia de que os professores relacionam-se com os textos em perspectiva prioritariamente técnica, buscando ‘receitas’ de como proceder em sala de aula. Além disso, conforme nos indica o enunciado da professora Marcelle, a leitura procedida não se refere a uma aquisição alienada dos conteúdos do texto lido: há no enunciado indicações de que a professora procura compreender a razão que fundamenta a adesão a uma determinada abordagem. A professora confronta a proposta que depreendeu do texto lido com os procedimentos tradicionais relativos ao ensino da escrita e da leitura, que enfoca a transmissão de conhecimentos e não o processo de construção desses conhecimentos por parte do aluno. Parece-nos que a preocupação fundamental da professora, nesse caso, não é como fazer, como seria de se esperar de um professor técnico, mas por que fazer, revelando-se assim uma disposição de, com a contribuição do texto lido, refletir sobre aspectos de seu trabalho.

3. Considerações finais

A breve análise aqui apresentada assinala que os professores são, em larga medida, leitores competentes, pois, além de mobilizarem modos de leitura relacionados às instruções originais de um texto científico, articulam apreciações que lhes permitem confrontar – ou conciliar – vozes sociais, no sentido de melhor compreender a prática que realizam. Essas formas de interação com o texto indicam-nos o lugar que os professores reservam à teoria. Situados em contexto de trabalho, os professores se servem da teoria para analisar qual abordagem sustenta sua prática, que concepções estão a ela relacionadas e em que medida suas ações se conciliam com determinadas perspectivas teóricas. Além disso, a teoria lhes permite problematizar procedimentos usualmente adotados para refletirem sobre sua validade ou reorganizá-los no caso de identificarem alguma inconsistência. Em outras palavras, a teoria tem, no contexto de trabalho do professor, uma profunda relação com a prática cotidiana realizada na instituição ou em outras instâncias que se envolvem com a atividade educativa. Nesse sentido, a prática não se restringe ao fazer pedagógico, mas se amplia para colocar-se como o próprio lugar da teoria. Isto é, para os professores, é na prática cotidiana que a teoria ganha ou não validade. Essa não é a perspectiva de leitura de textos científicos que freqüentemente se apresenta na academia. Nesse outro lugar, os leitores, de maneira geral,

interessam-se pelos textos científicos para dominarem a teoria, articularem-na com outras proposições que com ela conciliam ou confrontam, na expectativa de gerarem ou reafirmarem formas de analisar fenômenos situados no campo social, tecnológico ou no meio natural.

A ilustração desse outro contexto de leitura para os textos científicos se justifica pelo nosso objetivo de demonstrar que não há um modo de leitura absolutamente formatado a ser seguido. O que há são contextos de leitura que definem a apreciação que o leitor faz dos conteúdos do texto escrito e que, por sua vez, definem a forma de apropriação dos modos de leitura já legitimados. Não se pode esperar, numa postura elitista, que os professores dominem a teoria numa mesma perspectiva que a da academia. A instituição escolar e a academia são dois contextos distintos de leitura, que geram sentidos também distintos para um mesmo texto. A relação que o professor estabelece com o texto científico está conformada pela situação em que sua leitura se realiza. Nesse sentido, se por um lado, há regras e modos pré-definidos de leitura do texto científico, por outro, há as urgências dos leitores definindo apreciações valorativas que dão à leitura outras orientações. Há, em outras palavras, leitores situados.

4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. (1952-53/79). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (1934-35/75). *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In.: _____(org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA Ceris Salete Ribas da (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHARTIER, Roger (1997). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formador profissionais. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2002.
- HÉBRARD, Jean. (1985) O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: R. Chartier (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- KLEIMAN Ângela B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.