

AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DOS PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE CICLO I- ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Memari Trava

Resumo

Muito se tem estudado sobre a questão da leitura dos professores, mas que práticas de leitura estão presentes no contexto de trabalho desses profissionais? Quantos são leitores? Pensando nessas questões, este artigo visa analisar as representações de leitura de professores da 1ª a 4ª série, Ciclo I, Ensino Fundamental, de uma escola pública. Apoiamo-nos na perspectiva sócio-histórica cultural, em autores como Vigotski, Smolka e Góes. Com relação às práticas discursivas em Bakhtin; relacionado às práticas sócias de leitura Freire, Kleiman e Soares. Baseamo-nos também na abordagem qualitativa do tipo etnográfica e em contribuições da análise do discurso Pêcheux, Orlandi, Coracini.

Abstract

Many studies have investigated the question of reading teachers, but in that reading practices are present in the context of work of these professionals? How many readers? Thinking about these questions, this article analyzes the representations of reading teachers from 1st to 4th grade, Elementary School, a public school. We support in the social and historical view, authors such as Vigotski, Smolka and Goes. Regarding to discursive practices in Bakhtin, social practice of reading Freire, Kleiman and Soares. Based also on a qualitative approach, and contributions of ethnographic and speech analysis Pêcheux, Orlandi, Coracini.

1.Introdução

Muito se tem estudado a respeito da leitura e as práticas em sala de aula, acreditamos ser de grande relevância um olhar mais atento para a questão da leitura de professores que lecionam nas séries iniciais. É importante ressaltar que um educador leitor terá mais oportunidades de incentivar seus educandos para práticas de leitura mais interativas e discursivas.

Porém, quando pensamos no professor, logo nos vem à memória o profissional que trabalha em uma instituição escolar, municipal ou particular. Como se esses profissionais só tivessem ligação com o local de trabalho. São pessoas com vida própria que trazem uma pluralidade e estão inseridos em uma sociedade, pertencem a diferentes classes sociais, raças e etnias. Muitos desses educadores trabalham duramente em duas ou mais escolas para se manterem financeiramente.

Algumas vezes, nos deparamos com professores frustrados, estressados e desanimados, por “tentar ensinar” e não receber o retorno que esperam em relação ao conteúdo proposto, principalmente, quando se trata de práticas de leitura em sala de aula.

Dessa forma, pensando na dimensão do leitor no processo da leitura e nas práticas pedagógicas aplicadas na escola surgem alguns questionamentos: que práticas de leituras estão presentes no contexto de trabalho desses profissionais? Quantos são leitores? Quais os significados de leitura presentes no dia a dia?

Não temos a pretensão de responder a todos esses questionamentos, mas sim, refletir sobre as práticas de leituras que permeiam o contexto sócio-histórico e cultural de muitos educadores.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivos analisar as representações de leitura de três professoras que lecionam no Ciclo I, Ensino fundamental, de uma escola Estadual de São José dos Campos, SP.

2.Referencial teórico

A presente pesquisa foi fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, nas elaborações de autores como Vigotski (2002), Luria (1991), Góes (1991). Para Vigotski, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspectos característicos da psicologia humana (...)” (p. 76).

Com relação às práticas discursivas nos apoiamos em Bakhtin que enfatiza o princípio dialógico, relacionado às práticas sociais e atividades humanas, “a palavra é carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p. 95).

Contribuíram para este trabalho também, estudos sobre a atividade de leitura como forma de linguagem, como prática social (Freire, 1998, Kleiman, 2000, Soares, 2004). De acordo com Kleiman, a concepção de leitura está centrada em uma prática de leitura social que remete a outros textos e outras leituras. Segundo a

autora, ao lermos qualquer texto,”[...] colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”(Kleiman, 2000, p. 10).

De acordo com Freire (1988), o ato de ler precisa estar relacionado com a leitura de mundo e da palavra “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência de Mundo” (p.11).

3.Objetivos

Este trabalho visa analisar as representações de leitura de três professoras do Ciclo I, Ensino Fundamental, de uma escola Estadual de São José dos Campos, SP.

4.Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola em que a professora-pesquisadora exerce o cargo de PEB-II- professora efetiva de Língua Portuguesa. Essa Unidade Escolar (UE) pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está situada na cidade de São José dos campos (SP). É uma escola que vem procurando fazer uma reflexão clara e constante do seu papel, envolvendo a todos os que participam da ação educativa, valorizando a solidariedade, o trabalho em equipe, o respeito mútuo, sendo sensível à realidade do educador e buscando transformá-la. Também procura acompanhar as mudanças educacionais, visando uma participação ativa dos professores em cursos oferecidos pela secretaria da Educação.

Esta Unidade Escolar atende a alunos desde a 1.^a série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, compondo aproximadamente um total de mil e oitocentos alunos, distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite. Os alunos do Ensino Fundamental do Ciclo I e II, são, na maioria, estáveis, embora a escola receba alunos moradores de bairros mais afastados e migrantes de diversos estados brasileiros. Muitos alunos têm acesso aos meios de comunicação como TV, rádio, computador, etc. Cerca de 20% das crianças não possuem condições econômicas para aquisição de material escolar.

Os principais fatores que levaram a professora-pesquisadora a optar por esta escola foram: o apoio da direção, coordenação e dos professores (que sempre estiveram dispostos a colaborar, incentivando o processo de pesquisa). Trava, Sandra Memari, 2006, p. 35,36, Dissertação de Mestrado.

5.Metodologia e recursos

Tomamos por base a abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, que favorece ao pesquisador uma maior proximidade do objeto pesquisado e contribui para a emergência de dados até então, ainda não percebidos. Nesse sentido, a proposta é identificar um número razoável de informações significativas sobre o objeto e o contexto em que estão inseridos. Esse tipo de pesquisa visa a “[...] preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (Andre´, 2004, p. 29).

Também como possibilidade de análise de dados trazemos os estudos na vertente francesa de análise do discurso Pêcheux (2002), Orlandi (2007), Coracini(1991). De acordo com Orlandi(1991), na análise do discurso, o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala, as diferentes posições e os diferentes lugares.

Segundo a autora, o texto não é homogêneo, isto porque perpassam várias vozes ou formações discursivas.A análise do discurso procura problematizar a relação com o texto, buscando explicar as relações de sentidos e a história dos processos de significação.

Como recursos foram utilizados gravações, registro no diário de campo e entrevista semi-estruturada envolvendo professora-pesquisadora e três professoras de uma Escola Estadual de São José dos Campos, SP, que atuam nas séries iniciais do Ciclo-I, Ensino Fundamental,

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Ludke e André, permite uma interação maior entre os participantes da pesquisa e poderá conduzir a resultados não percebidos na observação constante.

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que eles detém e que no fundo são a verdadeira razão das entrevistas. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE e ANDRÉ, 2004, p.33-34)

6. Corphus para análise

Optamos por selecionar alguns trechos das entrevistas, dividindo-os em três momentos: primeiro com relação à escolha da profissão, segundo, a leitura pedagógica versus leitura literária e, por fim, a representação da leitura para essas professoras.

Usamos P para pesquisadora e as iniciais R, A e L para representar as falas das professoras entrevistadas.

As entrevistas foram realizadas na própria escola pela professora-pesquisadora. Participaram as professoras: R, formada há 25 anos, trabalha na rede Estadual há 24 anos, atualmente leciona na 4ª série; A, leciona há 6 anos, atualmente está lecionando na 3ª série. L, substituta há 10 anos, pois segundo ela, não passou no concurso.

6.1 Escolha da profissão

A pesquisadora inicia a entrevista perguntando o nome, a profissão, quando se formou, quanto tempo trabalham nesta área. Em seguida questiona sobre a profissão de ser professor.

P: *Sempre quis ser professora?*

R: *Sempre, minha família quase todos são professores, desde a minha vó. Desde pequena eu assistia aula com minha tia. (...). Então eu ia passar férias lá, eu era pequenininha, ela me levava na escola eu ficava lá assistindo aula, acho que peguei gosto.*

A: *Sim, sempre desde o início, desde criança brincava de escolinha, era professora (risos).*

L: *Sempre quis.*

Professora L, em determinado momento da entrevista diz que procurou outras atividades, na indústria.

L: *Tentei outras profissões, assim... mas não deu certo. Voltei para a educação.*

Destacamos o advérbio de tempo “sempre” que aparece em todas as respostas. Ao responder “sempre”, apresenta-nos a interpretação temporal com valor de “a todo momento” queriam ser professoras.

Será que a proposta de serem professoras já estava predestinada a essas três professoras?

Para elas, nesse momento da entrevista, sim, pois se justificam com os seguintes dizeres: *desde pequena eu assistia aula com minha tia, minha família quase todos são professores; desde criança brincava de escolinha, era professora.*

Vemos nessas falas que o “ser professora” aparece como algo naturalizado, predestinado, *minha família quase todos são professores, desde minha vó.* Como a professora R, poderia questionar tal determinação?

O “sempre quis ser professora” apresenta-se como uma forma já enraizada em suas vidas.

As professoras não se deram o direito de pensar em outra profissão e, a professora L que tentou outra atividade, não deu certo, acaba voltando para a educação. Subentende-se que o “destino” é ser professora.

Podemos dizer que as professoras não percebem que não foi uma escolha livre, racional ou consciente, embora a unicidade de sentidos para elas esteja fortemente marcada.

O momento histórico que constitui o sujeito, assim, nesse caso, podemos afirmar que a influência “ideológica” da própria família e do contexto histórico ao qual estavam inseridas praticamente determinaram a decisão de ser professora. “Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá.[...] Naturaliza-se o que é produzido na relação histórico e do simbólico”.

Para Orlandi, 2007, “[O]s sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (p. 60).

6.2 Leitura pedagógica versus leitura literária

P: *Você gosta de ler? Que tipo de livro?*

R: *Gosto, olha eu gosto mais da parte pedagógica, a Bíblia, (risos).[...] não gosto muito de ficção. Não sei não gosto.*

A: *Olha, atualmente assim eu leio mesmo mais as coisas de escola, que a gente trabalha bastante projetos, que aí tem livros, tem manuais, coisas ligadas aos projetos desenvolvidos na escola.*

L- *Gosto de ler mais romance, assim não sou muito de leitura não, mas quando eu leio, gosto de ler mais romance.*

Quando dizem ler mais a parte pedagógica, notamos que há um não dito. “De todo modo, sabe-se por aí, ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam. (Orlandi, 2007, p.82).

As professoras se referem à questão da leitura pedagógica e não literária. Ou seja, elas acreditam serem leitoras, mas do pedagógico, do que é exigido para a sua profissão.

A leitura aparece como algo obrigatório na vida dessas professoras. Sou professora, tenho que ler e por isso leio e/ou apresento-me como leitor.

Podemos questionar, quais as condições de aparecimento desse discurso?

Talvez por serem professoras e estarem atuando na rede estadual, observamos os dizeres instituídos socialmente, ou seja, trabalham em uma instituição que exige a leitura, nesse sentido precisam ser leitoras, nem que seja a leitura pedagógica. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”(Orlandi, 2007, p. 32).

Assim, percebemos que certas práticas de leitura estão ancoradas em visões ou concepções de leituras constituídas social e historicamente. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1970, p. 44).

Essas professoras trabalham com o objetivo histórico da leitura na instituição escolar, formar leitores. Há uma exigência social e institucionalmente definida que sejam leitoras. Desse modo, em seus discursos apresentam o cumprimento dessa exigência, qualificando-se como “boas professoras e portanto leitoras”.

Segundo Orlandi, 2007, o “[S]ujeito diz, pensa que sabe o que diz , mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (p.31, 32).

De acordo com Grigoletto (2002), para Pêcheux “O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciativo” (p.35).

As professoras estão inseridas neste discurso existente. Mas isto é feito de forma inconsciente. Não reconhecem a importância do ser leitor no sentido mais amplo para sua profissão, visto que não ampliam sua leitura e não demonstram pesar ou culpa ou necessidade de outras leituras.

P: *Qual o livro que marcou mais para você?*

R: *Olha eu li deixa eu ver se lembro o autor, lá no PEC a gente lê bastante livro sabe, eu não tinha muito hábito de leitura não, no PEC começou a incentivar demais. Esse ano ler o livro inteiro eu não li. Agora esses livros que recebi do governo eu estou lendo crônicas, devagar, mas estou lendo.*

L: *Gosto de ler mais romance, eu não tinha muito hábito de leitura não, mas quando eu leio, gosto de ler romance.*

L: (demora para responder fica pensando) *hummm, livro que mais me marcou (continua pensando) aí agora, não vem o nome do livro (Não conseguiu responder)*

P: *Você leu algum livro recentemente?*

L: *Não já faz um tempinho que eu não leio, vai fazer acho um ano ou mais que não leio.*

Nas falas acima, mais uma vez podemos notar que embora as professoras se considerem leitoras, no momento em que são questionadas sobre o livro literário apresentam um discurso de não leitor.

Há uma dicotomia entre leitor e não leitor. Ao mesmo tempo em que se dizem leitoras, em suas falas aparece o não leitor. Não leitor do livro literário. Sendo assim, como poderão envolver e motivar seus alunos para a leitura literária?

6.3. Representação de leitura para as professoras

P: *O que é leitura para você?*

R: *A leitura é a gente visualizar alguma coisa, eu acho importante aquilo que eu enxergo e compreendo... Eu acho que ganhei o mundo naquele dia (quando começou a ler), porque nossa eu falei pra minha mãe que eu não era mais cega, ainda pequenininha, foi a coisa mais linda do mundo (a professora se emocionou ao contar este fato).*

A: *A leitura eu acho que é uma forma de você aprimorar seus conhecimentos, uma forma de você ficar atualizado, é uma forma de você conhecer um pouco mais de outras coisas, além da leitura ser um passa tempo uma diversão.*

L: *Olha leitura eu acho que... acho que a gente tem que ler sempre, quanto mais a gente lê, melhor a gente escreve,é, mais assim no meu caso eu sinto que deveria ler muito mais entendeu?*

Nos dizeres das três professoras percebemos que a representação de leitura é muito importante, pois apresentam-se como parte de suas vidas, uma forma de adquirir conhecimentos. Para R, a leitura é vista como algo que faz parte dos sentidos “porque nossa eu falei pra minha mãe que eu não era mais cega”.

Cega no sentido real significa tirar a visão. Não ser mais cega provavelmente para a professora significa abrir-se para a vida, pois o aprendizado da leitura foi algo extraordinário “a coisa mais linda do mundo”.

Ao mesmo tempo em que no período da infância a imagem da leitura era linda, pois a professora se emociona ao lembrar o fato, ela continua achando que a leitura é fascinante, pois em um determinado momento da entrevista reafirma *aquilo que eu pensava lá quando eu era pequena, ainda continuo achando, que não ler a pessoa é cega, a pessoa não enxerga o mundo, entendeu? É limitador, quem não lê é limitada demais, quem não lê pode falar, falar, ouvir, ouvir, mas têm que ler.*

Percebemos que a representação da leitura foi se formando e se reforçando ao longo de sua história de vida desde a sua infância, como se para sobreviver precisasse ler.

Vemos a leitura como fonte de vida. Primeiro na fase da infância, a alegria de aprender a ler; depois os discursos presentes na família sobre a profissão: ser professora e, o percurso de professora durante os 23 anos de magistério.

A professora apresenta uma visão homogênea e idealista de leitura, sem conflitos e empates. Ou seja, leia e terá o conhecimento, leia e saberá falar e ouvir, a leitura dá significado para sua vida. Sem a leitura não há vida. “A pessoa é limitada”, para essa professora a leitura faz parte dos sentidos de sobrevivência.

De acordo com Orlandi, 2007, “para a análise de discurso, o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em relação com o mundo” (p. 69).

As formações discursivas foram se processando de acordo com as experiências e os discursos e interdiscursos presentes na trajetória de vida da professora R. De acordo com Pino (

A questão do sentido discursivo está ligada à questão das formações imaginárias, a qual por sua vez, coloca o problema do real. Real e imaginário opõem-se não em termos de verdade e ilusão, como o fazem o idealismo e realismo empirista, uma vez que o real não se apresenta de forma direta e imediata, mas na sua representação, a qual é uma formação imaginária. A ilusão reside no desconhecimento das formações imaginárias do discurso, decorrentes da sua natureza sócio-histórica (p.41)

7. Alguns pontos para reflexão

No decorrer das análises percebemos que as professoras têm um propósito de demonstrar que são leitoras e por estarem inseridas em uma Instituição Educacional reafirmam o discurso pedagógico, ou seja, o professor precisa ser ou demonstrar ser leitor.

Essas professoras são leitoras, mas que leitura realizam?

Leem principalmente os textos pedagógicos. No entanto, com relação a questão da leitura literária, fica evidente que há uma lacuna. E, ao mesmo tempo apresentam o desejo de melhorar a sua leitura.

L: *(...)mais assim no meu caso eu sinto que deveria ler muito mais entendeu?*

Notamos a incompletude e o desejo de ser leitora. Somos sujeitos do desejo.

O real do sujeito seria o inconsciente, aquilo que mais de perto diz do sujeito, o que lhe é próprio. O que o move seria o desejo, a busca da completude, a tentativa incessante de fechar os furos em nossa estrutura psíquica. [...] O inconsciente como diz Lacan, está constituído pela linguagem. Mas o sujeito da análise do discurso não é só do inconsciente, é também como vimos, o da ideologia, ambos são revestidos pela linguagem e nela se materializam. Ferreira, 2005, p. 19

O que é este sentir? O sentir é o desejo Mas até que ponto esse desejo é real e consciente?

Se esse desejo fosse real, não seria a leitura prioridade na vida destas professoras e em sua profissão? Será que esse desejo não seria a representação discursiva de um ideal de professor social, histórico e ideologicamente constituído?
Segundo Foucault (2003) “[...] o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da aparição; que lhe foi preparada um lugar que o honra mas o desarma, e que se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (p. 07).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. *A etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Estudos da ideologia e filosofia da linguagem. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*, tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Huatec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORACINI, M.J.R. *O tempo e a pessoas no D.C.*In: Um fazer persuasivo – O discurso subjetivo da Ciência, Campinas, SP, Pontes: 1991.
- FERREIRA, M.C. *O quadro atual da AD no Brasil*. In: INDURSKY F. e FERREIRA, M.C. MICHEL PÊCHEUX e a AD: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. O. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. *Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Caderno Cedes, 50, Campinas, 2000.
- _____. *As relações intersubjetivas na construção do conhecimento*. In: *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. GÓES, Maria C.R; SMOLKA, Ana. L. B. (Orgs). Campinas. Papirus Editora, 1997.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2004.
- MASCIA, Márcia, A. A. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional da L.E*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.
- GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. Campinas: Editora Pontes, 2000.
- _____. *Os significados do letramento*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*: São Paulo: EPU, 2004.
- ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: *Leitura perspectivas Interdisciplinares*. SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs). São Paulo: Editor Ática, 1991.
- _____. *Análise de Discurso – Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.
- _____. *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. EVANGELISTA, Aracy A. M; BRANDÃO, Heliana M. B; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SMOLKA, Ana L. *A prática discursiva na sala de aula e um esboço de análise*. In: Caderno Cedes 24, Campinas, 1991.
- _____. *A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo*, *Leitura Teoria e Prática* n. 05, ano 4, 1985.
- _____. *O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais*. Caderno Cedes, ano XX, n. 50, abril, 2000.
- TRAVA, Sandra Memari. *Dissertação de Mestrado em Educação. O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola*, Itatiba, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.