

MEMÓRIAS DE LEITURA DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO

Nilsa Brito RIBEIRO
Campus Universitário de Marabá/UFPa
nilsa@ufpa.br

*Eu lia todas as lições... aquelas que eram passadas
pela escola... somente coisas ligadas à escola... não
tinha nada relacionado a um outro tipo de leitura.*

(Educadora do campo)

Resumo: Assumimos, nesta reflexão, uma concepção de linguagem assentada no princípio do dialogismo e da alteridade, conforme postula Bakhtin (1988), compreendendo que a linguagem não se origina nem no sujeito nem na sistematicidade da língua, mas na interação orientada pela história e pela ideologia. Desta concepção, resulta a compreensão de que a leitura também não corresponde a uma prática solitária e individual, pois é produzida no entrecruzamento de discursos em circulação e em relação à posição que o sujeito leitor ocupa na esfera social. Centrado nas bases desta concepção de linguagem, este trabalho objetiva analisar sentidos de leitura que educadores e educadoras do campo constroem sobre o seu próprio percurso formativo, considerando o ato de relembrar experiências como espaço possível de (re)criação e construção de novos saberes.

Palavras-Chave: *Linguagem. Discurso. Leitura.*

Abstract: We assume in this reflection that a conception of suited language in the principle of the dialogism and the alterity, conformable Bakhtin (1988) postulates, understanding that language does not give rise not even in the subject not even in the systematic of the language, but in the interaction oriented by history and ideology. From this conception results the understanding that the reading is not produced in a lonely and individual gesture, but of the crossing of speeches in circulation and the position that the subject occupies in the social sphere. Centering his bases in this conception of language, this work aims to analyse the senses that the subject in formation build about his formative distance itself, considering the act remembering experiences like possible space of re-creation and construction of new ones to know.

Keywords: *Language. Discourse. Reading.*

Introdução

Neste trabalho apresentaremos resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual, na sua primeira fase, toma como objeto de estudo processos de leitura de uma turma de educadores e educadoras do campo em formação num curso de Letras da UFPA/Marabá, numa parceria firmada entre UFPA/MST/INCRA/PRONERA. A pesquisa tem como objetivo mais amplo analisar sentidos que os discursos põem em circulação sobre o próprio percurso formativo destes sujeitos, entendendo a (re)tomada de suas experiências como possibilidade de construção de novos saberes.

A composição dos procedimentos da pesquisa envolve cinco etapas, a saber: i) registros e gravações de aulas realizadas na primeira etapa do curso; ii) entrevistas orais-individuais, partindo de relatos de práticas de leitura e escrita, antes do ingresso à universidade; iii) entrevistas orais-coletivas, também centradas em experiências com leitura/escrita antes do ingresso no curso de Letras; iv) produção de relatos autobiográficos escritos, estabelecendo pontos e contrapontos entre diferentes momentos da formação até a universidade; v) narrativas voltadas para o processo formativo, desde experiências mais longínquas até as suas experiências mais recentes, tanto na condição de educandos/as como de educadores/as.

Procuramos articular o enfoque metodológico aos instrumentos da pesquisa com o intuito de alcançar maior compreensão de sentidos produzidos pelos discursos dos sujeitos em formação, no que diz respeito aos seus percursos de leitura/escrita e seus percursos formativos como um todo. São perguntas orientadoras de escuta dos dados: Que valores estes sujeitos atribuem à leitura e à escrita, considerando o contexto sócio-histórico em que se inserem? Que representações têm de seus familiares no seu processo de letramento? Como interpretam a sua inserção no mundo das práticas letradas? Que imagens constroem de práticas de leitura vivenciadas na escola? E na Universidade? De que modo estas experiências colaboram para (re)significação de suas práticas educativas no campo?

No movimento de compreensão desta realidade multifacetada, bem como do valor atribuído à escrita na sociedade contemporânea, não se pode deixar de perguntar também por sentidos que educadores e educadoras do campo constroem sobre as práticas de leitura/escrita circunscritas às atividades próprias ao campo como espaço de existência e resistência. Entendemos que muitas esferas de atividades ligadas às

práticas sociais do campo não se produzem no espaço urbano, por isso precisamos perguntar até que ponto a escola do campo toma estas atividades como referências para a ampliação de práticas sociais de leitura/escrita dos sujeitos, não se detendo apenas a práticas legitimadas pela "cidade das letras" (RAMA, 1984). É preciso perguntar, nesse movimento, por práticas de leitura e de escrita demandadas pela história, pela cultura do campo, práticas muitas vezes invisíveis pela estrutura escolar vigente, que, não raramente, descarta a cultura dos sujeitos, o mundo que criamos para aprender a viver (BRANDÃO, 2004).

As narrativas orais – individuais e coletivas –, como mais um dos instrumentos da pesquisa, constituem espaço de produção de saberes, por meio do qual se intenta apreender sentidos produzidos no ato de narrar experiências de leitura/escrita antes do ingresso dos/as educadores/as ao processo formativo na universidade. Com as narrativas coletivas, busca-se favorecer a emergência de novos sentidos no jogo da interação face a face. Nesse espaço de interlocução, negociam-se sentidos a respeito destas práticas, ou seja, quando o ato de narrar se dá de forma coletiva, pela troca de turnos, admite-se que os sentidos da experiência podem ser (re)feitos na mediação com o outro, pela experiência coletiva do ato de narrar. Em síntese, a hipótese é de que novos sentidos podem emergir nesta troca interlocutiva.

Os relatos escritos em diários de sala de aula, por seu turno, como mais um instrumento da pesquisa, são utilizados com o objetivo de propiciar um espaço gerador de encontros e confrontos entre os saberes constituídos nas experiências anteriores ao curso de formação na universidade e outros saberes sistematizados na academia. Bakhtin (1988), pautado no princípio da dialogia e da alteridade, nos adverte que os sentidos se constroem no palco das lutas sociais e ideológicas. Nesse sentido, todos os procedimentos da pesquisa estão pautados na compreensão de que a interação social é o centro organizador da linguagem e dos sentidos. Nenhum discurso se elabora no seu isolamento, mas no contato com outros discursos já presentes na cadeia discursiva, de modo que sujeito e linguagem estão em contínua construção, porque o movimento dialógico sofre os revezes da história que se faz movida pelas condições materiais de existência. Nessa relação dialógica entre saberes, perguntamos pela construção de novos saberes. Assim, a cada atividade de escrita/leitura realizada no primeiro semestre de atividades acadêmicas, os alunos eram solicitados a registrar em seus diários, reflexões sobre as atividades desenvolvidas nas disciplinas, articulando

nestas reflexões imagens de suas experiências de leitura/escrita anteriores ao ingresso na universidade (na escola, na família, na organização do movimento social, etc.) a imagens de práticas de leitura/escrita vivenciadas até então no espaço acadêmico. Paralelamente ao processo de relatos em diários de sala de aula, estas mesmas aulas eram gravadas, de modo que os dados construídos a partir dos registros pudessem ser complementados com as aulas que geraram os mesmos registros. Estamos considerando esta a quarta etapa do processo de geração de dados.

A quinta etapa de procedimentos da pesquisa diz respeito ao processo de reflexão contínuo que os alunos passam a desenvolver no espaço da formação na universidade e no seu trabalho nos assentamentos, introduzindo a prática da pesquisa tanto no processo de formação acadêmica na universidade quanto nos espaços formativos nos assentamentos¹. Dando início a esta 5ª. etapa de registro, os educadores centram a ênfase no registro de suas histórias de formação, relacionando-as com suas práticas educativas no campo.

Tal como nos fala Freire (2001) acerca do esforço em explicitar o seu processo de significação do mundo pela leitura, fazendo uma "arqueologia"² de suas experiências com a leitura, os diferentes instrumentos empregados no percurso da pesquisa são também possibilidades de os sujeitos em formação construírem, pela reflexão situada, a "arqueologia" de seus processos de leitura. Ao mesmo tempo, permite-nos compreender, pela pesquisa, algumas faces desta realidade complexa que é a formação, principalmente se se concebe a vida dos sujeitos como constitutiva do processo formativo.

Nesse sentido, o escopo da pesquisa é tanto o processo de formação dos sujeitos educadores/as como a possibilidade de construir neste percurso condições de repensar o trabalho com a linguagem nas escolas do campo, como uma prática situada na vivência desses

1 Nesta etapa de construção dos instrumentos da pesquisa, os educandos e educandas escreveram suas "novelas de formação", sob a orientação da professora Corina M. G. Gerardi (Faculdade de Educação/UNICAMP).

2 O autor refere-se à "arqueologia" no sentido da (re)tomada memorial das experiências com a leitura situada em práticas sociais, deixando entrever que a leitura como prática significativa é um ato situado na vida do sujeito que a produz. Assim nos fala o autor: "É como se eu estivesse fazendo a "arqueologia" de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenho falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora (re)travando, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos (FREIRE, 2001, p. 19).

sujeitos, admitindo o campo como lugar de produção e expressão de conhecimentos enraizados na cultura dos sujeitos que vivem no campo. Os relatos são espaços que traduzem as referências que estes têm de sua formação, ao mesmo tempo que tais referências, submetidas ao crivo crítico-reflexivo, possam favorecer a (re)significação destas práticas rumo à transformação social.

A opção por histórias de vida dos sujeitos como espaço de reflexão sobre a própria aprendizagem não nos leva a colocar o processo reflexivo em função de uma racionalidade técnica, cujo foco seria instrumentalizar o professor de técnicas para solucionar problemas pontuais da prática pedagógica apenas no interior da sala de aula ou de outros espaços formativos. Retornar as experiências é uma forma de se colocar, criticamente no interior da coletividade, inserindo-se num movimento mais amplo situado historicamente e ideologicamente no contexto da luta dos sujeitos do campo por dignidade humana, incluindo aí o direito de ler/escrever não para ser mais um componente da "cidade das letras" porque fala a sua língua, mas para nela intervir em direção a sua transformação.

1 A experiência como espaço de (re)significação de saberes

Numa primeira leitura dos dados parciais da pesquisa (RIBEIRO, 2007), tomamos os relatos escritos produzidos em contextos de interações de sala de aula na universidade e analisamos como estes/as educadores/es constroem discursivamente imagens de seus percursos de leitura/escrita antes e no processo de formação inicial. Os dados nos mostraram que o diálogo entre duas experiências vivenciadas em espaços-tempos diferentes, ainda que marcado de conflitos e negações mútuas, favorece a construção de novas significações que atuam no processo de construção de conhecimentos dos sujeitos em formação. Ainda que as experiências de leitura e escrita na escola, na família, na organização política nem sempre produzam imagens positivas para educadores/as do campo, estas experiências mesmas precisam ser convocadas como possibilidades de (re)construção de práticas de leitura.

1.1 As narrativas orais constituindo novas possibilidades de compreensão

No presente trabalho, as nossas análises se voltam para as narrativas orais produzidas por estes/as educadores/as a partir de entrevistas

realizadas durante a primeira etapa do curso. A leitura constitui o tema central destes relatos memoriais.

Optando por uma metodologia de natureza qualitativa, as narrativas compõem os instrumentos já empregados na análise dos diários autobiográficos, com o objetivo de apreender efeitos de sentido produzidos sobre os educadores/as em formação acerca de suas práticas de leitura antes e durante a sua formação inicial na universidade.

Admitimos com Larrosa que

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ser presente que, do ponto de vista da experiência, meu 'conhecimento' meu 'viver' significam o que significam habitualmente (LARROSA, 2004, p. 128).

Para o autor, o saber fundado na experiência, antes de ser um saber desprovido de conhecimento, deve ser pensado como um saber distinto do saber científico, do saber da informação, da racionalidade técnica e instrumental, mas um saber que se dá na relação do conhecimento com a vida humana, um sentido sobre o que nos acontece e o modo como vamos respondendo em face do que vai nos acontecendo. Se o conhecimento da experiência se revela pelo que nos acontece, embora submetidos às mesmas circunstâncias, os saberes extraídos da experiência de cada um são tão heterogêneos quanto a relação que os possibilita. Nesse sentido, ainda que os sujeitos da pesquisa tracem percursos semelhantes de leitura, essas experiências se particularizam no modo de serem significadas em cada narrativa. Obviamente que os dados singulares remetem às condições históricas da classe social submetida a certas restrições também históricas, no entanto, nas singularidades destes gestos identificamos traços da subjetividade e da pluralidade de sentidos no interior da coletividade.

Tomando a linguagem como espaço de construção e (re)construção de experiências do sujeito consigo mesmo e com o outro no processo de produção de sentidos, marcado de histórias singulares e coletivas, nosso objetivo aqui é compreender, pelo exercício da análise discursiva, como as experiências dos sujeitos consigo mesmos produzem compreensões

sobre seu percurso de leitura, entendendo que essa busca reflexiva produz elementos significativos de base para a (re)significação, tanto de sua formação quanto da formação do outro (alunos/as). Daí mantermos a defesa de que nesse processo de auto-reflexão promovem-se a construção e (re)construção de identidades, entendendo que as identidades não se constroem na hegemonia de discursos, nem são fixas, mas mediadas pelas representações dos sujeitos historicamente situados.

2 A linguagem como ação dialógica

A concepção de linguagem aqui assumida se assenta no princípio do dialogismo e da alteridade, conforme postula Bakhtin (1988). Com base neste princípio, a linguagem não tem como centro organizador nem o sujeito nem a língua na sua sistematicidade, a linguagem resulta da interação entre sujeitos orientados pela história e pela ideologia. De acordo com a concepção de linguagem aqui assumida como lugar de interação humana, a leitura também resulta da interação entre sujeitos e discursos. O leitor, neste sentido, não tem a empreitada de desvendar sentidos inerentes aos textos, antes a leitura resulta do entrecruzamento de discursos em circulação e da posição que o sujeito leitor ocupa na sociedade. Tal como preconiza Freire (2001), palavra e mundo, no processo de leitura se implicam por um gesto de (re)criação. Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, esta, uma vez preenchida de sentidos do mundo vivido, constitui-se como espaço simbólico de representação do mundo, simbólico porque os sentidos nela inscritos decorrem de interpretações do sujeito sobre o mundo, portanto mediadas pela subjetividade. Assim sendo, pensar a leitura como prática social requer que se atente não apenas para as condições empíricas de realização desta prática, mas sobretudo para condições sócio-históricas que negam a estes sujeitos o direito de ler o mundo também pela escrita.

No item seguinte nos deteremos a recortes de entrevistas coletivas para analisar e apreender sentidos veiculados nos discursos destes educadores e educadoras. Para isso recorreremos a instrumentos analíticos da Análise do discurso.

3 Matrizes discursivas veiculadoras de sentidos sobre memórias de leitura

3.1 A presença da família em processos de leitura

[1]

E - ela já me ensinava a ler a bíblia que ela lê até hoje que ela é evangélica, né? sempre que eu lembro dela lendo é a bíblia ou então essas revistas que têm na igreja da escola dominical que têm perguntas... têm o texto e têm as perguntas ela sempre lê. (Db.)

[2]

É - meu pai, meu pai na lá, não escrevia, mas meu pai valorizava muito o ato da leitura... Ele descrevia o nome... eu era muito engajado, meu pai tocava flauta também contava muitas histórias. Daí eu ficava lembrando das histórias e eu comecei a me interessar pelas histórias quando eu comecei a ler. E na segunda série eu já lia, e eu lia MUITO bem na segunda série meu pai começou a comprar aqueles romances de literatura de cordel. Ele gostava TANTO daquelas histórias e de me colocar pra ler aquelas histórias. Eu acho que aí: isso me ajudou bastante... Isso era à noite, na lanterna, né? que eu ia ler aquelas histórias e ia formando a esquizofrenia do meu. Por isso tinha uma porção de gente pra eu ler romance pra eles, e eu não me dá conta que estava sendo explorada, né né ((risar)) (At).

No recorte [1], a educadora em formação traz em suas narrativas suas memórias de leitura a partir de uma prática social experienciada por sua mãe, prática esta conservada até os dias atuais, que é a leitura da bíblia, como ela afirma. Não são raros os relatos de educadores e educadoras que apontam a presença de membros da família mediando práticas de leitura, notadamente a mãe. Este é um dado interessante para compreendermos que as experiências com a leitura começam bem antes dos sujeitos adentrarem o espaço escolar. No entanto, uma vez submetidos ao ritual escolar, perdem a referência destas experiências e a escola passa a ser vista como o espaço inaugural de práticas de leitura.

Em [2], observa-se a presença do pai iniciando o contato de At com a leitura. Bem se observa pelas práticas exercidas, uma valorização

da leitura, inclusive responsável por certas preferências de leituras de At. na vida adulta.

Ainda que se possa constatar a ambigüidade de sentidos quando At. diz que na segunda série já lia e lia “MULto bem” – podendo referir-se tanto ao domínio do código lingüístico, envolvendo apenas fluência, pronúncia, etc., ou quanto à leitura significativa –, não se pode desconsiderar o tom valorativo e positivo marcado neste discurso em relação às experiências com a leitura na infância. É preciso perguntar pelas implicações dessas experiências prazerosas de leitura para as práticas de vida atuais de At., como educanda, educadora, militante, etc. Além disso, deve-se ainda considerar ainda quão significativa foi para At. Vivenciar, por meio do pai, certas práticas de contato com a leitura, tais como a música, o ato de contar histórias, etc. E a escola, por que não é lembrada como instituição também propulsora destas práticas?

3.2 Representações da escola como agenciadora de leitura

Os dados nos apontam que a escola é representada em muitos discursos dos/as educadores/as do campo como principal agenciadora de leitura, efeito ideológico-historicamente produzida. No entanto, embora prevaleçam nestes discursos efeitos de sentidos que colocam a escola como principal responsável pela inserção dos sujeitos ao mundo da leitura, é possível dizer que tal valorização adquire dimensões diferenciadas nestes discursos. Ou seja, embora necessária, nem sempre nas representações construídas esta esfera social (a escola) atende positivamente às demandas sociais. Daí que os dados apontam representações discursivas positivas e negativas da escola.

3.2.1 Representações positivas da escola

[3]

E - seu ditado, se eu não tivesse ido à escola não teria aprendido ler e escrever, porque meu pai era analfabeto... e eu lembro muito daquela professora que... me ensinou a ler e escrever. Eu posso dizer porque ela não tinha o senso crítico focado... eu não me lembro de nenhuma dimensão contextualizada naquela época... ela não fazia... ela só repetia o a, o b, o c, e o d e soltava no ABC, né? b mais o

da babá, era assim né? Mas foi assim que eu aprendi a ler, foi a partir daí que a minha visão de mundo se ampliou. Eu aprendi a ler no ABC, na cantinha, mas depois eu foi lendo outras coisas (At).

[4]

E - e'ê com a leitura? Eu lembro assim as primeiras experiências de quando eu aprendi a ler foi tão bom (rídas). A professora pediu para mim soletrar a palavra... eu até lembro a palavra era babá... aí eu corri lá no caderno professora, professora, mas me custava como é que é... aí ela b-a-ba e eu ba- bá babá. Até que eu consegui... aí eu fui pra casa alyce e não me expus mais dessa palavra babá até hoje... a::: foi muito bom, aí eu fui desenvolvendo, sabe, a leitura. Uma amiga minha também, a C., também minha irmã, ela tinha muita paciência... eu eu tinha muita dificuldade: Viri Maria, mas ela tinha aquele prazer, sabe? eu me custava a::: mas era bom... maravilhosa... (Sc.)

Os dois recortes acima se inscrevem em uma região discursiva que representa positivamente a escola. Em [3], o discurso se funda na identificação da escola como esfera social capaz de promover o acesso a práticas de leitura e escrita. Para At, sendo os pais analfabetos, somente a escola é capaz de garantir o contato com a leitura (sem dúvida se eu não tivesse ido à escola não teria aprendido ler e escrever porque meus pais eram analfabetos...).

Curioso é que no recorte 2, At, admite a relação do pai com certas práticas sociais vinculadas a eventos de leitura. Por exemplo, apreciava a leitura de cordel, tocava flauta, contava histórias, atividades que estão em contato com leitura e escrita, não necessariamente escolarizadas. No entanto, como não são práticas submetidas ao crivo da avaliação e critério escolares, elas continuam invisíveis e não constituem ponto de partida para ampliar o grau de letramento dos sujeitos. Esta é também uma concepção escolar ainda vigente sobre leitura/escrita.

Ainda no discurso de At., embora a figura da professora ganhe centralidade no seu processo inicial de leitura, nesse gesto mesmo de anunciar a importância que teve a participação da professora no seu percurso de acesso ao código linguístico, denuncia subrepticamente a concepção de leitura subjacente a esse gesto (ela só repetia o a, o b, o c, e o d, e soletrava no ABC, né? b mais a bí babá era assim, né), em

que a linguagem é concebida como um sistema isolado e desprovido de historicidade. Como os sentidos irrompem pressionados pela história, na tentativa de anunciar, denuncia-se uma concepção de linguagem, de ensino, tão presente ainda na escola. No enunciado: eu não me lembro de nenhuma discussão contextualizada naquela época... ela não fazia..., inscreve-se a crítica reflexiva a uma concepção de linguagem, de modo que ler e escrever se dão a partir de ações desvinculadas da história, da vida dos sujeitos.

No discurso de Sc., no recorte 4, mesmo admitindo dificuldades enfrentadas em relação à leitura, prevalecem imagens positivas da escola. Na verdade, o discurso focaliza as dificuldades individuais da educadora. Esta atribui a si mesma a responsabilidade pelos insucessos em relação à leitura. A leitura, neste discurso, é encarada como um ato individual, em que o sujeito é responsável pelo sucesso ou fracasso na dura tarefa de decodificação da escrita. As imagens positivas estão voltadas para as relações afetivas propiciadas pela professora, pela amiga, pela irmã, como sujeitos mediadores do seu processo de construção da leitura. Índices avaliativos, como *muito bom*, *não bom*, *bomna*, *paciente*, *jeito pra ensinar*, revelam uma avaliação positiva de suas experiências com a leitura nas séries iniciais.

3.2.2 Representações negativas da escola

[5]

oh... fica difícil de se lembrar muitas primeira vez com a leitura com a escrita foi... horrível, foi difícil, que era quatro quilômetros longe de casa, necessidade de vida, pouco pouca terra, e aí a gente ia pra escola tinha uma professora autoritária ordinária bandida como a gente se diz, né?... que batia na gente... batava de castigo quando a gente não sabia nem ler e escrever... nos fundos, nos rincão do campo, né? tipo abandonada a bicho, né? E isso mostra a cara do nosso sistema de ensino. Crianças que está mudado, né? E a gente espera que mude, e a gente luta por isso, né? usar muito muitas lembranças de escrita. Não tenho lembranças boas não, porque foram impostas (As).

No recorte [5], há um conjunto lexical que referencia uma imagem altamente negativa da escola. As palavras *difícil*, *horrível*

evidenciam esta representação negativa, sugerindo a recusa do sujeito em considerar a escola um espaço significativo em sua vida. O esquecimento que impede o sujeito de falar da escola (fica difícil de se lembrar minha primeira vez com a leitura, com a escrita foi...) não é de ordem mental, mas discursiva, porque lembrar/falar corresponde a trazer à baila uma experiência difícil, ruim. Na seqüência discursiva, a professora se apresenta como a expressão do autoritarismo marcado nos predicados depreciativos: *bandida, ordinária*. Veja que a relação do autoritarismo tem como elemento motivador o que a escola demanda e o que o aluno responde em relação a esta demanda, de tal modo que a não correspondência do aluno a uma expectativa da escola sobre leitura e escrita implica violência, não apenas simbólica, mas também física (que batia na gente botava de castigo quando a gente não sabia nem ler e escrever). A leitura e a escrita por muito tempo se constituíram instrumento de punição, castigo e constrangimentos no espaço escolar, ao mesmo tempo que se vai objetivando estas duas práticas como conteúdo de ensino.

[6]

E – olha, eu não tenho muita lembrança assim das primeiras anos escolares. Assim de leitura, mas assim eu lembro a minha mãe tentando me ajudar fazer os meus deveres. Agora assim leituras do tempo de criança, eu não me lembro, eu já nunca lembro; mas eu meço, eu já tinha uns dez anos, que meu pai comprou uma coleção de livros pra gente então ele sempre lia pra gente. Então lia Monteiro Lobato e outras histórias, que eu já tinha uns dez anos, agora antes disso eu não lembro me lembrar (C1).

Em [6] é significativa a não lembrança de vivências de leitura na escola. Paradoxalmente, a escola a quem a sociedade confia a tarefa de promover a ampliação do acesso dos sujeitos a práticas de leitura e escrita, não é focalizada nos discursos como o centro organizador desta prática. A lembrança de práticas de leitura na escola se restringe ao mero cumprimento das tarefas prescritas. Na verdade, é a figura da mãe que se destaca no acompanhamento das tarefas escolares, apagando a escola de qualquer lembrança. Mesmo quando C1 ancora sua memória numa temporalidade, que é quando tinha dez anos, as práticas significativas de leitura se dão pela mediação do pai (ele sempre lia pra gente. Então lia Monteiro Lobato e outras histórias, que eu já tinha uns dez anos agora

antes disso eu não/não me recordo), e não da escola, como se pudesse imaginar. É um discurso que, pelo esquecimento, nega a importância da escola na vida do sujeito.

Esse relato vai na contramão de certas crenças de que a escola é a única responsável pela inserção dos sujeitos no mundo da leitura, sobretudo quando se trata de sujeitos do campo, pois pressupõe-se que estes não lêem, ou lêem muito pouco. Dificilmente a escola vislumbra as possibilidades de ter na família parceiros de viagem no processo de socialização da leitura da criança, pressupondo que esta chega à escola com desconhecimento total desta prática, justamente porque prevalece uma concepção de leitura que leva em consideração apenas o domínio do código lingüístico, ou seja, a relação grafema/fonema. As práticas vivas de leitura de mundo são descartadas como possibilidade de iniciação da leitura da palavra.

Obyviamente que muito se lê e muito se escreve na escola, no entanto, é preciso perguntar pelos significados destas práticas de leitura/escrita descoladas da vida dos sujeitos, produzindo muito mais a rejeição do que propriamente a adesão à leitura.

3.3 A vida sugerindo práticas significativas de leitura

[7]

E - nada eu nem conhecia a leitura antes de eu ir pra escola, eu nem conhecia escrita leitura não tinha essas coisas ainda, a não ser com pouco de café, que eu ficava tentando entender aquela escrita. Só brincava mesmo (A)

[8]

E - eu gostava de ler muito em:: aqueles títulos que vêm, né? não queria de:: assim, não tem essa a ebulagem de apitar? Eu gostava de ler ó... aquelas aquelas aquelas naquele de preparar vinho no parote de apitar, no uvo, né? aquelas que pegava, eu gostava de ler muito... que vinho: a tinha vez que fazia coqueiro, aí vinho envolado no jornal eu gostava de ler: também... né? no coqueiro (A)

[9]

E - é: quando eu criança ainda, eu sempre gostava de ver as coisas nas ruas assim, nos bares assim aí eu sempre

ficava querendo ler aquele nome... com muita dificuldade eu ia juntando uma palavra com a outra até que eu tentava e falava o nome (Aina)

[10]

E- quando eu era criança, antes dos dez anos, eu já via palavras escritas. Não era caso a embalagem, mas tinha a fotografia de dois passarinhos, e eles pareciam assim enredados, e tinha um umbo rubinho, aquela mesma figura é: e eu ficava pensando que nome seria aquele? Será que era os nomes daqueles passarinhos que estavam ali os meus naquele umbo. O que seria aquilo eu ficava pensando. Meu pai não lia, minha mãe também não. Nessa casa era distante, mas eu não tentava se os vizinhos (líam). Eu sei que eu ficava imaginando, imaginando, e depois vem o leite rubinho, né? E também tinha aqueles dois passarinhos lá, que tem umbo daquele símbolo Neslé. Eu ficava/começo os passarinhos se assemelhavam a rubinho, eu olhava o nome lá e chamava leite rubinho de passarinho, que estava naquela lata aí lá... (A)

Admitindo com Certeau (1984) que, embora submetido à estrutura, o sujeito elabora criativamente táticas capazes de produzir a diferença daquilo que está previsto pela maquinaria do sistema, é possível depreender, dos discursos dos educandos e educandas, experiências que tiveram na infância com a leitura, experiências que, se a escola se colocasse à escuta da vida dos sujeito, poderiam se constituir como ponto de partida para as práticas escolares de leitura/ escrita.

Os recortes [7], [8], [9] e [10] nos mostram indícios de um trabalho inventivo do sujeito com e na linguagem, construindo estratégias de leituras socialmente situadas, embora quase sempre invisíveis para a escola. Ou seja, nos discursos veiculados nestes recortes temos exemplos de que os sujeitos antes de adentrarem os muros da escola já travaram uma luta vigorosa com a palavra escrita em diferentes espaços sociais: nas ruas, no comércio, em casa e na própria escola (...eu ficava tentando entender aquela escrita...; eu gostava de ler muito era: aqueles rótulos que vêm, né?; tinha vez que fazia compra, aí vinha enrolado no jornal, eu gostava de ler: também... né?). No entanto, estas experiências não entram no cômputo da escola que tem

na sua rigidez curricular o cumprimento de rituais que excluem os saberes construídos fora dos seus muros. Poderíamos dizer que nestes discursos temos orientações metodológicas exemplares de como e por onde se deve começar o trabalho com a leitura e a com escrita na escola, intentando compreender que práticas sociais demandam destes sujeitos práticas de leitura/escrita, antes de enformá-los em práticas que atendem tão somente interesses a hegemônicos da "cidade das letras".

CONCLUSÃO

O trabalho de retomar as experiências dos sujeitos em formação na sua relação com a leitura se plasma na perspectiva da formação enraçada na vivência, na cultura, na história dos sujeitos, de modo que as experiências (re)criadas no ato de narrar sejam bases para o processo formativo de sujeitos protagonistas de sua própria formação. Por outro lado, os resultados da pesquisa devem se constituir como ponto de partida para novas perguntas cujas respostas sejam capazes de oferecer pistas reveladoras da realidade dos cursos de formação de educadoras/es do campo, assumindo a prática de investigação como uma dimensão fundamental do processo formativo.

Antes de a escola decidir sobre o que ensinar, deve-se perguntar sobre o que os sujeitos já fazem com conhecimentos ordinários extraídos da experiência, a fim de que a escola não seja apenas o lugar de passagem de práticas descontextualizadas, descoladas da vida, tal como sugere o discurso de uma educadora sobre a escola da sua infância, veiculado na epígrafe que introduz este trabalho: "Eu lia todas as lições... textos que eram passados pela escola... somente coisas ligadas à escola... não tinha nada voltado a um outro tipo de leitura".

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRANDÃO, C. R. *A Educação como Cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 6ª. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: Gerakli, C. M.G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de M. (Orgs.). **Escola Viva: elementos para uma educação de qualidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RAMA, A. **A Cidade das Letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense 1984.

RIBEIRO, N. **Identidade, Memória e Letramento em Contexto de Formação: Educadores e Educadoras do Campo, no *prato***.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. *In*: KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp. 93-125.