

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: memórias de leitura e
práticas pedagógicas**

**TERESINA-PI
2014**

ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: memórias de leitura e
práticas pedagógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

**Teresina-PI
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725t Sousa, Rosangela Pereira de
Trajetórias formativas de professores alfabetizadoras:
memórias de leitura e práticas pedagógicas / Rosangela
Pereira de Sousa. – 2014.
204 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, 2014.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Formação de Professores. 2. Prática Pedagógica. 3.
Memória. 4. Leitura. 1. Título.

CDD: 370.71

ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: memórias de leitura e
práticas pedagógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do Piauí, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Maria do Amparo Borges Ferro

Prof^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Orientadora

Elizeu Clementino de Souza

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Examinador Externo

José Ribamar Torres Rodrigues

Prof. Dr. José Ribamar Torres
Centro de Ensino Tecnológico – CET
Examinador Externo

Márcia Edlene Mauriz Lima

Prof^a Dra. Márcia Edlene Mauriz Lima
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora Externa Suplente

Antonia Edna Brito

Prof^a Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Maria do Carmo Alves do Bomfim

Prof^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Prof^a Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Tese aprovada em 24 de outubro de 2014.

Para mim, livro é vida: desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede: deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um num outro e fazia telhado.

E quando a casinha fica pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar para as paredes).

Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

LIGIA BOJUNGA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela orientação e guia na escrita desta tese e pelo dom da vida.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pela política de formação docente levada a efeito ao longo dos anos e pela liberação institucional nesses três anos de curso, os quais me possibilitaram um melhor aproveitamento de estudos e pesquisas em tempo integral.

Ao Núcleo de Educação à Distância – NEAD, da UESPI, pelo apoio e incentivo na produção do DVD que acompanha esta tese.

A meus pais: Ângelo Rodrigues de Sousa (in memoriam) e Hortência Pereira de Sousa, pelas palavras de incentivo no momento certo.

Ao meu esposo, Francisco Soares Pereira, pela compreensão e carinho demonstrado durante essa caminhada.

Aos meus filhos, Hamilton Júnior, Rosianne Sousa e Rosanne Sousa, pelo auxílio e sugestões preciosas.

A minha irmã, Roseli Pereira, por ter oferecido grandes contribuições desde o início dessa caminhada.

A Prof^a Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, a quem devo momentos de muitas seduções e sedições. Sou grata pelas palavras que nortearam a orientação deste trabalho e também por aquelas tantas outras, que certamente continuarão produzindo efeitos em mim. Obrigada pelo respeito a minha maneira de por em prática uma forma particular de fazer pesquisa; obrigada por ajuda-me a fazer-me e refazer-me nesse percurso.

Ao prof. Dr. Elizeu Clementino de Sousa, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho, desde o Seminário de Formação Doutoral I até a defesa da tese. Agradeço suas provocativas apreciações que me lançaram, com entusiasmo, nesse universo de pesquisar o não-linear.

Ao Prof. Dr. José Ribamar Tôrres Rodrigues, pela competente orientação deste trabalho e pela segurança e apoio prestados.

A Prof^a Dra. Antonia Edna Brito, pela importante colaboração no momento adequado.

A Prof^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, pelas relevantes contribuições na feitura deste trabalho.

As 05 narradoras das histórias aqui analisadas que aceitaram o convite de participar como colaboradoras nesta pesquisa e deixaram aqui a “citação de suas vozes”. A todas elas que expuseram suas experiências, dificuldades, alegrias, tristezas, (caminhos e descaminhos), enfim suas vidas. Foi mediante suas histórias de vida que fui (re)constituindo e (re)significando como professora e pesquisadora. Sem você esse estudo não teria sido possível.

Aos Professores doutores do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, que também colaboraram significativamente com suas ideias no processo de construção deste trabalho.

Aos colegas doutorandos, pela convivência e aprendizagem construída no cotidiano da sala de aula.

Às amigas, funcionárias da UFPI no Curso de Doutorado em Educação: Fernanda Lourdes e Sueli, pelos relevantes serviços prestados.

A Unidade Escolar Dom Severino, por permitir a realização desta pesquisa.

A todos os profissionais que direta ou indiretamente contribuíram para que as dificuldades fossem vencidas durante a construção deste trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

Na presente tese parto do pressuposto de que as trajetórias formativas são influenciadas sobremaneira pelas práticas leitoras desenvolvidas ao longo do percurso de vida, impactando as práticas pedagógicas. O interesse nessa temática justifica-se por minha identificação com o curso de formação de professores, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde atuo como professora. Estabeleci como objetivo geral investigar trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, que atuaram em escolas de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, mediada pelas memórias de práticas leitoras, no transcurso da alfabetização até o ensino superior, apreendendo o impacto dessas vivências no percurso formativo e nas práticas pedagógicas e, como específicos: descrever a construção da trajetória formativa das professoras alfabetizadoras; identificar, nas escritas memorialísticas, pontos de similaridades e diferenças e, analisar os impactos dessas práticas leitoras sobre a trajetória formativa e práticas pedagógicas. Dessa forma, indago: como as experiências de práticas leitoras interferiram nas trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras? Que pontos de similaridade e diferença emergem das escritas memorialísticas? Em que medida, as práticas leitoras, influenciaram as práticas pedagógicas? Trata-se de estudo de natureza qualitativa desenvolvido com um grupo de cinco professoras. Utilizo a pesquisa narrativa numa abordagem de relato oral de vida, conforme linha teórica proposta por Nóvoa (1988 e 1995); Nóvoa e Fingen (1988); Josso (2004); Dominicé (1988); Souza (2006), entre outros. Defino quatro categorias, consoante a análise de conteúdo de Bardin (2010): Trajetória formativa de professoras alfabetizadoras; Práticas leitoras em foco: textos como protagonistas; Momentos marcantes como professora alfabetizadora e Experiências de práticas leitoras: implicações na prática pedagógica. Os resultados evidenciam o forte impacto das práticas leitoras sobre trajetórias formativas e práticas pedagógicas e, sobretudo, o imbricamento das histórias de vida das professoras em múltiplos aspectos.

Palavras-chave: Formação de professores. Memória. Práticas Leitoras. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In this thesis I assume that the training trajectories are influenced greatly by the readers practices developed along the path of life, impacting teaching practices. The interest in this subject is justified by my identification with the ongoing training of teachers, the State University of Piauí - UESPI, where I work as a teacher. Established is to investigate formative trajectories of literacy teachers, who worked in schools in Teresina-PI, in the 1960s and 1970s, mediated by memories of reading practices in the course of literacy to higher education, learning the impact of these experiences on the course and training in pedagogical practices and as specific: describe the construction of the educational trajectory of literacy teachers; identify, in written memorialísticas, points of similarities and differences, and analyze the impacts of these practices on the readers formative trajectory and pedagogical practices. Thus, inquire: how the experiences of readers in formative practices interfered trajectories literacy teachers? What points of similarity and difference emerge from memorialísticas written? To what extent, readers practices influenced pedagogical practices? These are qualitative study developed with a group of five teachers. The use of narrative research in oral account of life approach, as proposed by Nóvoa (1988 and 1995) theoretical line; Nóvoa and Fingen (1988); Josso (2004); Dominicé (1988); Souza (2006), among others. Define four categories, depending on the content analysis of Bardin (2010): Trajectory of formative literacy teachers; Reading practices in focus: texts as protagonists; Memorable moments as a literacy teacher and Experiences of reading practices: implications for pedagogical practice. The results show the strong impact of the readers on practical training trajectories and pedagogical practices and, above all, the interweaving of the life stories of teachers in many aspects.

Key-words: Teacher education. Memory. Readers practices. Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

COMEÇANDO AQUI E POR TODO SEMPRE: minha trajetória formativa	10
2 PARTILHANDO O PERCURSO: narrativas como opção metodológica	21
2.1 A Pesquisa Narrativa	21
2.2 Recorte Temporal: revisitando as décadas de 1960 e 1970	30
2.3 Reconstruindo o Passado: a arte de entrevistar	35
2.4 As Colaboradoras da Pesquisa	40
2.5 A Análise dos Dados Narrativos	44
2.6 Processo de Produção dos Dados	46
3 SOCIOLOGIA DA LEITURA: o texto literário e práticas leitoras	49
3.1 Prática Pedagógica Alfabetizadora: a reflexão como mecanismo da práxis	56
3.2 Práticas Leitoras: desafios, limites e possibilidades	63
3.3 Os Horizontes das Práticas Leitoras: influências de cunho social	70
3.4 Política dos Programas de Leitura: construindo novas mentalidades	76
3.5 Práticas Leitoras como Base Pedagógica: o limite da imaginação	82
4 TRAJETÓRIA FORMATIVA E MEMÓRIA: produto do tempo e do espaço ..	90
4.1 Trajetória Formativa: o <i>continuum</i> da formação	91
4.2 Memória como Espaço de Reconstrução da Trajetória Formativa	96
4.3 O Lugar da Memória nas Práticas Leitoras: experiência poética	106
5 TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: tecendo fios de memória	120
5.1 Trajetória Formativa das Professoras Alfabetizadoras	122
5.1.1 O Processo de Alfabetização: histórias que se cruzam	123
5.1.2 Memória dos Tempos Escolares	129
5.1.3 Ensino Superior: alicerce da formação inicial	135
5.2 Os Textos como Protagonistas	140
5.2.1 Texto Literário: fundamento das práticas leitoras	141
5.2.2 Poesia: o dito das práticas escolares	146
5.2.3 O Papel das Cantigas de Roda	151
5.3 Momentos Marcantes como Professora Alfabetizadora	155
5.3.1 Ingresso no Magistério: opção consciente?	156
5.3.2 Trajetória Formativa e Prática Pedagógica Alfabetizadora	164
5.4 Práticas Leitoras: implicações na trajetória formativa e prática pedagógica	170
5.4.1 Memórias de Práticas Leitoras como Mecanismo Didático	171
5.4.2 O Resultado da Trajetória Formativa	175
NOTAS (IN)CONCLUSIVAS: novas possibilidades	183
REFERÊNCIAS	189

**COMEÇANDO AQUI E POR TODO SEMPRE:
minha trajetória formativa**

Começando aqui e por todo sempre
O amor de Deus vai me acompanhar
Ele prometeu jamais vai deixar-me
Eu não estarei sozinha a vagar
Deus vai me amparar.

(adaptação Arautos do Rei)

COMEÇANDO AQUI E POR TODO SEMPRE: minha trajetória formativa

A construção de meu objeto de estudo reporta-se ao passado, mais precisamente ao ano de 1968, quando ingressei na escola pública, no antigo Grupo Escolar Dom Severino¹. Nesse espaço, tive contato com as primeiras letras de forma oficial, e com o fascinante mundo da leitura. Dava-se início a minha trajetória de vida e também de docente, pois no primeiro contato com a escola aflorou em mim, a convicção de que seria professora. Dessa forma, a minha escolha profissional deu-se na infância, ao assistir as aulas de uma professoranda², Maria Bernadete Pereira da Silva³, cuja metodologia diferenciada despertou uma paixão interior, como “[...] o amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse é feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível” (LARROSA, 1999, p. 6).

Essa paixão alimentou profundamente a minha história, aqui descrita sucintamente, nesta trajetória de vida e de professora, pois o objeto sempre inatingível apontado pelo autor, tornou-se atingível e concreto em minha realidade. Esse fato fez-me aproximar de meu objeto de pesquisa, ao narrar e rememorar minha experiência, meu percurso formativo. Olhando para trás e recuperando minha trajetória observo que já percorri muitos caminhos, conheci pessoas, construí laços afetivos, deixei marcas e personagens que foram se constituindo durante esse trajeto.

A trilha percorrida é o resultado de minhas necessidades pessoais que se transformou em novas conquistas. As histórias, os comportamentos, e as vivências do grupo de professoras com as quais convivi, em diferentes espaços, certamente influenciaram a

¹ Nesta escola realizamos a nossa pesquisa de mestrado em Educação, concluído em 2003. A escola foi fundada em 1924, uma das muitas escolas isoladas criadas na época com o apoio da Igreja Católica do Piauí. Com iniciativa e atitude louvável de uma legionária e catequista, sensível às necessidades da comunidade e com o intuito de oferecer uma educação aos filhos dos moradores do bairro. Em 1948, a pedra fundamental da escola, foi lançada pelo Interventor Vitorino Corrêa (Coronel do Exército) na sede em que funciona até os dias de hoje. Assim, no dia 08 de agosto de 1950, no governo do Dr. José da Rocha Furtado, a escola foi inaugurada em prédio próprio e estruturado, recebendo o nome oficial de Grupo Escolar “Dom Severino”. O nome da escola se deu em homenagem ao Arcebispo de Teresina, na ocasião Dom Severino Vieira de Melo, religioso preocupado em difundir a educação em todo o Piauí. Dom Severino, nasceu em Vitória, no Estado de Pernambuco, em 1880, e faleceu em Teresina, em 1955. Foi empossado na Diocese Piauiense em 23 de fevereiro de 1924, eleito em 08 de junho de 1923 e consagrado no dia 25 de novembro de 1923. Em 1971, a educação passou por uma reforma e, com a Lei 5.692/71, os Grupos Escolares foram transformados em Unidades Escolares, sendo o Grupo Escolar “Dom Severino” agrupado ao “Complexo Escolar Zona Norte II”. Em 1990, a Unidade Escolar “Dom Severino” passou por uma reforma no prédio.

² Designação muito utilizada nos 1960 para nomear alunas/estagiárias, de 3º ano do pedagógico, da Escola Normal, inseridas na escola pública no momento do estágio curricular obrigatório.

³ Nossa primeira professora no espaço escolar, inspiradora desta pesquisa e participante como colaboradora deste estudo.

minha formação, pois entendo que esta é o somatório de experiências construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Tais experiências ficaram guardadas em minha memória, impregnadas em minha epiderme, que se revelam nos gestos, atitudes, no olhar, no meu interior, impulsionando-me sempre para a frente. O ponto de partida consistiu no momento em que, aos seis anos de idade, antes mesmo do ingresso na escola, já vivenciei experiências pré-formativas, ou seja, ao receber a responsabilidade de “ensinar” meus três irmãos mais novos, iniciava ali a minha trajetória formativa. Gastava muito tempo fingindo ser professora, realizando pseudoleituras a partir das imagens dos poucos livros que tinha em minha casa. Todos acreditavam que, de fato, eu lia aqueles livros. Mas tudo não passava de simulação, visto que a minha leitura, resumia-se apenas, a interpretar as imagens de cada página dos livros. Principalmente, os textos das histórias bíblicas com os quais convivi desde tenra idade. Eram momentos primorosos, cheios de vida e imaginação, quando eu descortinava um mar de personagens, lugares, episódios que se imbricavam em seus enredos complexos.

Isso solidificou o meu gosto pela leitura do mundo e da palavra, como assevera Freire (1995), que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nunca descartei essas experiências, pois elas me trouxeram até aqui, ou seja, à conclusão do doutorado em educação. Nesta introdução, portanto, apresento detalhes de minha trajetória formativa, realçando os percursos e os movimentos que se delinearam no transcorrer dessa caminhada. Sou convicta de que o conhecimento produzido em minhas pesquisas corresponde aos meus interesses e atende à natureza do objeto, além de ser influenciado por fatores históricos. Entretanto, isso não significa que o exposto nesta pesquisa não seja um conhecimento confiável, mas significa considerar que as ideias que difundo aqui são as minhas formas de apreensão e interpretação da realidade, entre outras muitas possibilidades. Nesse sentido, os meus resultados são parciais, flexíveis e contingentes, bem como também são as minhas teorizações.

Assim, discorro acerca dos percursos, os movimentos que construí e reconstruí que são resultantes de diferentes trajetórias que se constituem na feitura deste objeto de tese. Abordo as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970 em escolas de Teresina-PI, mediadas pelas memórias de práticas leitoras, perspectivando apreender como essas práticas foram determinantes em suas trajetórias e como repercutiram em suas práticas pedagógicas. Parto do pressuposto de que as práticas leitoras incidem diretamente nas trajetórias formativas e influenciam nas práticas pedagógicas das

professoras. Procuo, assim, ampliar a discussão sobre trajetórias formativas e práticas pedagógicas, tendo como fio condutor as memórias das professoras.

O meu interesse pela temática deve-se aos estudos implementados durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade federal do Piauí-UFPI, concluído em 2003. Desde então, o assunto formação de professores, bem como trajetórias formativas tem sido uma constante em meu percurso discente e docente, a partir dos estudos formulados por Nóvoa (1992). Compreendo que é uma das temáticas no âmbito da educação que se encontra em larga expansão nos dias atuais, gerada por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos uma nova consciência. Nesse aspecto, “é preciso aprender a entender a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2009, p. 84).

Essas mudanças estão inseridas em um quadro mais amplo de transformações no cenário econômico e político-cultural da realidade atual. Nesse contexto, destaco a convivência com novas tecnologias de comunicação e informação, a lógica dos espaços e tempos virtuais e midiáticos, a capacidade de processar e selecionar informações, que apresentando como um conjunto de competências requeridas para inserção num mundo globalizado, busca um novo profissional e um novo cidadão capaz de absorver as linguagens e formas de como construir conhecimento, bem como produzir bens e serviços para atender às demandas da sociedade moderna.

Nesse processo, considero que se impõem demandas buscando adequar a educação às exigências de um mercado cada vez mais especializado, sugerindo o desenho de um circuito integrado que envolva os avanços tecnológicos, o novo modelo de desenvolvimento e a produção do conhecimento. Diante disso, as professoras se veem desafiadas em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, de forma a ajudar os educandos a desenvolverem a capacidade cognitiva e habilidades, imprescindíveis para a ação e interação sociocultural no contexto complexo e mutável da sociedade da informação e do conhecimento.

Na busca dessa nova abordagem educativa saliento que alguns autores vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos sobre as memórias como vias possibilitadoras de auto-transformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir.

Remonta a tempos longínquos o uso da memória com as mais variadas finalidades, desde os tempos a.C. aos tempos modernos. Isso com o intuito de registrar feitos heroicos, fatos marcantes empreendidos por pessoas comuns, como o citado na Bíblia, no livro de Ester, capítulo 6, v. 1 e 2, onde se lê: “naquela noite, o rei não pôde dormir; então, mandou trazer o Livro dos Feitos Memoráveis, e nele se leu diante do rei”, achando-se o registro “que Mordecai é quem havia denunciado a Bigtã e a Teres, os dois eunucos do rei, guardas da porta, que tinham procurado matar o rei Assuero”. No texto bíblico o termo memória e seu correlato memorial, aparecem mais de 25 vezes tanto no Novo quanto no Antigo Testamento. Os livros de I e II Crônicas encontram-se cheios de registros memorialísticos, entretanto, ressalto que esses textos não apresentam os objetivos propostos para o uso da memória, nos termos desta pesquisa.

Ao longo dos tempos a utilização da memória intensificou-se sobremaneira, para resgatar as experiências, as histórias, as emoções vividas por pessoas ilustres e comuns, em contextos sociais diversos, utilizada pelas diversas áreas do conhecimento, como psicologia, história, antropologia, literatura, entre outras.

Nas últimas duas décadas, entretanto, houve um aumento nas pesquisas que têm trabalhado com as memórias de pessoas em geral, como (PORTELLI, 1999; AMADO, 1995; GUEDES-PINTO, 2001, 2008; BOSI, 2004, entre outros). A grande maioria desses estudos visa apreender aspectos significativos de certas realidades e não registradas pela história oficial, pois “a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se encontram através dos episódios” (BOSI, 2004, p. 15).

Também emergem nesse contexto, as discussões acerca da relevância das práticas leitoras pois entendo que se constituem tema de notoriedade no contexto da educação como um todo. No Brasil, nas últimas décadas, a leitura enquanto prática, vincula-se desde sua gênese à difusão da escrita, confundida, inicialmente, com a alfabetização. Segundo Matêncio (1994), a associação da leitura ao processo de alfabetização, de decodificação do código escrito perpassa algumas décadas, no país. Isso implica perceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica e de repetição.

Zilberman (2006), ao se referir à história da leitura, evidencia como as práticas culturais fazem parte da compreensão que a sociedade constrói, a partir das concepções e representações materializadas, incorporadas e internalizadas pelos indivíduos, independentemente das classes a que pertençam no tecido social. Percebe-se que esse fato é muito presente na realidade educacional brasileira, pois, em muitos momentos do processo de

aquisição da leitura, o professor alfabetizador bitola-se à reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual.

Neste trabalho não intenciono analisar o processo de aquisição da leitura, ou a alfabetização propriamente dita, apenas apreender por meio das memórias das professoras alfabetizadoras⁴, suas trajetórias formativas a partir das experiências pessoais e profissionais de leitura, advindas desde seus processos de alfabetização ao ensino superior, evidenciando especificidades, similaridades, diferenças e a repercussão no âmbito das práticas pedagógicas dessas professoras, no contexto dos anos 1960 e 1970.

Escolhi esse recorte temporal, em função das inúmeras mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, empreendidas pelas lutas ideológicas, políticas e sociais, sobretudo no tocante à implementação de programas e projetos de alfabetização em massa. Naquele momento, se por um lado, no País, estava sendo anunciados grandes projetos sociais, associados à crescente era de industrialização em alguns estados da região Sudeste, por outro, a concentração de renda, a explosão demográfica para os grandes centros e o déficit público seriam os indicadores negativos da década posterior. Justifica-se, ainda, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em dezembro de 1961, constituindo-se o momento em que a união passaria a facultar maior autonomia para gestão da educação no âmbito das instituições escolares. Similarmente, a década de 1970 significou a consolidação da escola pública no Brasil, a sua universalização, expansão e adaptação às demandas políticas e econômicas da sociedade brasileira em geral.

Quanto à educação, a matrícula do ensino público começava a se estender de forma considerável, por meio da reforma educacional empreendida pela Lei 5.692/71, unificando o ensino primário e ginásial em um nível denominado de 1º grau, com duração de oito anos, bem como o Científico e o Clássico transformados em ensino de 2º grau profissionalizante. Tais medidas tenderiam a acolher setores sociais excluídos da sociedade. Portanto, a educação, secundária, aliada aos programas de ensino profissionalizante, passara a ser considerada imprescindível para o País desenvolver o seu capital humano, visando ao crescimento econômico e a uma suposta formação e qualificação de mão de obra.

Ressalto que nesse contexto, emergem as discussões acerca da relevância do processo de alfabetização, das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços distintos e como mecanismo possibilitador da aquisição da leitura e da escrita. No tocante a esta questão, Soares (2003) evidencia uma sensível preocupação com a abrangência atribuída

⁴ Opto pela nomeação professoras alfabetizadoras pelo fato dos sujeitos investigados serem do sexo feminino, entretanto, ocasionalmente usamos o termo no masculino, em situações generalizantes.

ao termo alfabetização, diferenciando-a, pois, do processo de aquisição da língua escrita do processo de desenvolvimento da língua escrita, este último, portanto, segundo a autora, situa a alfabetização como um processo permanente que ocorre ao longo da vida não se esgotando, dessa forma, como mera aquisição da leitura e da escrita.

Diante disso, Ferreiro (1999) discute a alfabetização numa perspectiva transformadora, destacando o papel da intervenção pedagógica mediada pelas professoras alfabetizadoras. Implica entender como se dá o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, não apenas no sentido metodológico, sobretudo no equilíbrio entre o ensinar e o aprender, pois:

Os educadores têm prestado pouca atenção no equilíbrio entre o ensinar e o aprender e menos ainda no processo de refazer o que não deu certo. Em ambos os casos, os professores precisam ser muito competentes. Não basta aplicar métodos e técnicas, não basta apenas mediar um processo de oferta de oportunidades de aprender. Em primeiro lugar, é preciso conhecer e muito bem tudo o que diz respeito ao processo de letramento (CAGLIARI, 1990, p. 223).

Assim sendo, compreendo que a formação de professoras alfabetizadoras adquire relevância no contexto da educação e se encontra em larga expansão, atualmente. Nesse cenário, as práticas alfabetizadoras, o repensar o equilíbrio entre o ensinar e o aprender, bem como a construção da trajetória formativa dessas docentes visam proporcionar mudanças com o intuito de elevar sempre mais o padrão de qualidade da educação que se pretende oferecer a todos os cidadãos que formam o nosso contingente populacional. No entorno dessa discussão, no final do século XX e início do século XXI, o contexto de pesquisa em educação, seja nacional ou internacional, tem apontado para a necessidade de se intensificar o debate acerca da formação e da construção de trajetórias formativas docentes.

Dessa forma, reitero que a opção por realizar uma pesquisa nessa temática, tendo como foco a construção da trajetória formativa de professoras alfabetizadoras, mediada pelas memórias de práticas leitoras dessas docentes, no transcurso da alfabetização até o ensino superior, perspectivando apreender o impacto dessas vivências em suas práticas pedagógicas dá-se em continuidade aos estudos implementados durante a realização do Mestrado. À época, apresentei os resultados das práticas de leitura literária de professores da 6ª série⁵ do ensino fundamental e o reflexo dessas práticas na formação de alunos-leitores. No decorrer da pesquisa de mestrado nasceram algumas ideias que, gestadas desde então, se constituem, hoje, em meu objeto de estudo.

⁵ Atualmente, com a nova estrutura do ensino fundamental de nove anos, a 6ª série passou a denominar-se 7º ano.

Por conseguinte, a opção por desenvolver este estudo, justifica-se, ainda, em função de minha identificação com o curso de formação de professores, como professora das disciplinas Prática Pedagógica Interdisciplinar e Prática de Ensino da Língua Portuguesa (Estágio Supervisionado), do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português; e das disciplinas de Alfabetização e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ambos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde atuo como professora em Regime de Dedicção Exclusiva (DE), desde 2004. Assim, como professora, sempre inquietou-me a questão da trajetória de formação docente, que acontece um tanto quanto desprovida de reflexão crítica sobre o ensinar e o ser professor e sobre a complexidade que implica desenvolver-se profissionalmente. A questão subjacente deriva do meu entendimento de que a construção da trajetória profissional permeia a formação como um *continuum*⁶ incorporando experiências pré-formativas, inicial e continuada. Assim, ao compreender as nuances de sua trajetória formativa, dos aspectos da prática profissional, as professoras adquirem consciência da relevância da formação inicial e continuada e da necessidade de construção permanente da competência profissional.

Além disso, a relevância desta pesquisa, prende-se a três aspectos que considero fundamentais. O primeiro, demanda do meu interesse e envolvimento pela temática, pelo fato de trabalhar nos cursos de formação de professores, como mencionei anteriormente, com alunos em fase conclusiva nas licenciaturas de Letras/Português e Pedagogia. O segundo aspecto, que justifica minha opção, consiste no interesse em saber como se configura o processo de construção da trajetória formativa das professoras alfabetizadoras, a partir das experiências de práticas leitoras, desde a alfabetização até o ensino superior, ou seja, como essas vivências podem contribuir/interferir na formação docente. E, por fim, como terceiro aspecto, pela perspectiva, pelo vislumbramento da possibilidade de contribuir com o avanço da discussão sobre a formação de professores, mediada pela pesquisa e pela produção de conhecimento neste contexto.

Assim, estabeleci como objetivo geral investigar trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, que atuaram em escolas de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, mediada pelas memórias de práticas leitoras, no transcurso da alfabetização até o ensino superior, apreendendo o impacto dessas vivências no percurso formativo e nas práticas pedagógicas.

⁶ Entende-se por *continuum* na perspectiva de Imbernón (2010), a continuidade da carreira profissional docente como permanente e duradoura durante todo percurso da vida.

Nessa perspectiva, emergem as questões-problema: como as experiências de práticas leitoras – desde a alfabetização ao ensino superior – interferiram na construção da trajetória formativa de professoras alfabetizadoras? Que pontos de similaridade e diferença, no âmbito das práticas leitoras, emergem das escritas memorialísticas? Em que medida, as práticas leitoras, influenciaram as práticas pedagógicas dessas professoras?

Para desenvolvimento do estudo, os objetivos específicos, delinear as etapas da pesquisa, a saber: descrever a construção da trajetória formativa das professoras alfabetizadoras que atuaram em escolas de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, com base nas reminiscências/experiências de práticas leitoras durante o percurso da alfabetização até o ensino superior; identificar nas escritas memorialísticas das professoras alfabetizadoras pontos de similaridades e diferenças, a partir dos vários contextos em que foram realizadas; analisar os possíveis impactos dessas práticas leitoras sobre a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras e sobre suas práticas pedagógicas.

Diante dos objetivos propostos nesse processo de investigação, mediado pelo bojo das reflexões aqui construídas, trago como argumento da tese que a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras que atuaram em escolas de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, sofreu influência das experiências de suas práticas leitoras, repercutindo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Portanto, ao discutir a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras a partir das reminiscências de seus próprios processos de alfabetização⁷ e suas práticas leitoras, evidencio especificidades, similaridades e diferenças. Com efeito, compreendo que a construção da trajetória formativa da professora ocorre mediante a conjugação de múltiplos fatores, que embora complexos e distintos, se complementam e são incorporados seletivamente ao longo da existência e ainda por meio de investimentos na formação (inicial e continuada), decorrendo esse processo da (re)elaboração de sua compreensão sobre o ensino e sobre o ser professor, bem como do aprofundamento de suas experiências, aliada aos vários saberes concernentes à prática pedagógica.

A partir dos estudos teóricos e da inserção no campo de pesquisa, organizei o trabalho em seis seções. Na Seção I, **Começando aqui e por todo sempre: minha trajetória**

⁷ Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário. Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos. (SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

formativa, discuto a origem do objeto de estudo, apresentando uma síntese de minha história de vida e trajetória formativa. Na Seção II, “**PARTILHANDO O PERCURSO: narrativas como opção metodológica**”, descrevo os caminhos trilhados durante o processo de investigação e discorro, sucintamente, acerca do recorte temporal. Nessa parte do estudo, realço os procedimentos metodológicos, a opção pela pesquisa narrativa/relato oral de vida e evidencio a caracterização das colaboradoras deste estudo.

Considerando a relevância do debate acerca das concepções de leitura e de práticas pedagógicas no bojo do processo de alfabetização, abordo na Seção III, “**A SOCIOLOGIA DA LEITURA: o texto literário como motivador de práticas leitoras**”, a origem dos processos socioconceituais de alfabetização, leitura e práticas pedagógicas, a partir de concepções em aportes teóricos diversos e as implicações nas práticas escolares, discutindo as teorias da leitura frente às práticas leitoras de professoras como base pedagógica. O propósito dessas abordagens é mencionar como o problema em estudo vem sendo considerado em teorias e propostas educacionais contemporâneas, sobretudo como se concretiza na prática.

Na Seção IV, “**TRAJETÓRIA FORMATIVA E MEMÓRIA: produto do tempo e do espaço**”, discuto os aspectos referentes às formulações da trajetória formativa à luz dos teóricos que discutem a temática, bem como apresento um delineamento acerca da memória, destacando a complexidade subjacente à etimologia do termo, realçando a dimensão dos processos formativos e a necessidade de uma formação específica para professoras alfabetizadoras.

Na Seção V, “**A TRAJETÓRIA FORMATIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: tecendo fios de memória**”, evidencio as categorias de análise e seus respectivos indicadores semânticos embasadas pela teoria de análise de conteúdo conforme Bardin (2010), apresentando os fragmentos das histórias de práticas leitoras, oferecidos pelas colaboradoras da pesquisa, analisando o desenvolvimento da trajetória formativa, mediada pelas práticas leitoras e as repercussões destas em suas práticas pedagógicas e, finalmente, na Seção VI, “**NOTAS CONCLUSIVAS: constatações e avanços**”, delinheiro os resultados da pesquisa a partir dos objetivos propostos, retomando aspectos relevantes que diferenciam o estudo e proponho iniciativas para novos olhares nesta área.

Em síntese, o fio condutor desta pesquisa não foi, a priori, uma ideia, um modelo teórico, mas a compreensão daquilo que me era dito, por meio das narrativas orais, sobre práticas leitoras e a construção de trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, bem como das diversas cenas que impregnaram o meu imaginário durante a realização da pesquisa.

Nesse aspecto, dar um sentido aos fatos que se materializaram sobre as práticas leitoras e trajetórias formativas favoreceu-me condições de gerar questões que hoje se concretizam nesta pesquisa de doutorado e mais ainda, oportunizou-me a gravação de um DVD recuperando as cantigas de roda utilizadas pelas colaboradoras em seus percursos formativos representando um legado significativo para esta e outras gerações.

Reconheço que como pesquisadora, o meu desafio investigativo nesta tese foi debruçar-me sobre histórias pessoais, situações e objetos que me levaram a construir conhecimentos sobre práticas leitoras e trajetórias formativas e, por mais que outros pesquisadores tenham realizado estudos similares, eles não chegaram aos mesmos resultados e não viram do meu jeito, sob minha perspectiva.

Portanto, o estudo que ora apresento talvez não se constitua no melhor caminho de análise, mas espero, que ele possa contribuir com o fortalecimento das pesquisas acerca da temática trajetória formativa e prática pedagógica da vida de professoras alfabetizadoras e de suas incursões no dia a dia das atividades destas professoras no campo da formação, história da educação e da pesquisa em educação.

PARTILHANDO O PERCURSO: narrativas como opção metodológica

A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Um homem para evocar seu próprio passado tem, frequentemente, necessidade de fazer apelo à lembrança dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade [...]. Nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque na realidade nunca estamos sós.

(Halbwachs)

2 PARTILHANDO O PERCURSO: narrativas como opção metodológica

Acredito que nenhum estudo surge do acaso, mas sim da própria existência de algumas de suas circunstâncias. A escolha do tema, o enfoque dado à pesquisa sempre derivam de experiências pessoais, inquietações, problemas encontrados ao longo do caminho, pois existe sempre uma história anterior, quando, muitas vezes, protagonizei situações que me inquietaram, acontecimentos que me fizeram partir em busca de uma compreensão. É o desejo de captar a apreensão do real que me transforma em pesquisadora e me conduz à escolha do melhor caminho. Os detalhes que apresento neste capítulo indicam os aspectos metodológicos percorridos para a feitura desta tese, evidenciando os percursos e, dentro deles, também os seus percalços e as formas de elaboração deste processo.

Entre as várias possibilidades de conduzir o estudo decidir caminhar nos meandros da abordagem qualitativa, utilizando o método autobiográfico, pois essa metodologia reabilita a dimensão histórica do sujeito, devolvendo-lhe o direito de contar as histórias de sua vida cotidiana e desse modo “[...] tornam possíveis que o autor da formação seja também o autor de um discurso sobre a formação, tendo acesso, pela sua palavra, no sentido que dá a essa formação e, mais ainda a si próprio” (CHENÈ, 1988, p.90). Assim, a trajetória formativa é aqui concebida em sua dimensão sociocultural e a professora como sujeito epistêmico, como aquela que carrega em si a lembrança, porém está sempre interagindo com a sociedade em geral, seus grupos e instituições. Por meio de depoimentos orais ou escritos, cada professora traça seu percurso único e diferente dos outros, que ao falar de seu processo particular de profissionalização, das interações com seu grupo social ou das relações com outros grupos sociais, termina falando de si e das pessoas dos vários grupos com os quais conviveu.

2.1 A Pesquisa Narrativa

Entendo que a definição da metodologia de pesquisa a ser empregada no desenvolvimento de um trabalho acadêmico “deve permitir a coleta de dados e a análise das informações na forma mais racional possível, a fim de economizar esforços, recursos financeiros e tempo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Com esse intuito, opto pela pesquisa narrativa caracterizada como abordagem qualitativa, pois tal abordagem é ideal para entender a natureza de um fenômeno social, buscando trabalhar com a “subjetividade, valores e crenças que orientam as ações humanas” (MENDONÇA, 2003, p. 72).

Assim, em meio à diversidade de metodologias utilizadas no âmbito da abordagem qualitativa, desenvolvo uma pesquisa narrativa ou histórias de vida em formação, conforme denomina Souza (2006). Nesse aspecto, a pesquisa narrativa valoriza experiência de vida, pessoais e profissionais, dando voz aos sujeitos, favorecendo-lhes o benefício da autocompreensão, do conhecimento de si em meio aos sentidos que atribuem às suas vidas. Para Nóvoa e Finger (1988, p. 13) a história de vida incorpora o mesmo significado do método autobiográfico, e serve a duplo propósito: instrumento de investigação e formação. Eles afirmam que:

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método autobiográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

Por meio de narrativas singulares, é possível relatar as experiências, as emoções vividas, sendo isso, indiscutivelmente, o que as narradoras desta pesquisa revelaram ao apresentar o que pensam acerca de sua profissão, de sua trajetória formativa no contexto das práticas leitoras e sobre suas experiências enquanto professoras alfabetizadoras. Essa modalidade de pesquisa refere-se:

[...] a uma denominação genérica em formação e em investigação visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisa ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 139).

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa narrativa, o sujeito é produtor, narrador de sua própria história, decidindo o que deve ser revelado e o que deve ser silenciado, pois o narrador tem autonomia na construção da narrativa, na socialização de suas experiências, conforme suas escolhas intencionais. No contexto deste estudo, portanto, as narrativas foram utilizadas como veículo que possibilita o acesso à imersão das memórias de práticas leitoras

das professoras alfabetizadoras, aos aspectos significativos de suas trajetórias formativas, bem como os conflitos que emergiram durante o exercício das práticas pedagógicas.

Essa modalidade de pesquisa permite o uso de narrativas orais ou escritas, de acordo com os objetivos pretendidos pelo pesquisador. Ao contemplar abertura para a utilização de diversas fontes, Souza (2008, p. 13) salienta:

[...] as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupados em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas orais ou escritas.

Utilizo, assim, essa abordagem metodológica empregando o método (auto) biográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base, segundo Nóvoa (1988 e 1995); Nóvoa e Fingen (1988); Josso (2004); Domicé (1988), entre outros. Essa opção justifica-se na forma de sua natureza narrativa e retrospectiva e, assim, por fornecerem o melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos formativos das professoras alfabetizadoras, no contexto das práticas leitoras, objeto deste estudo.

Segundo Nóvoa e Finger (1988), o método autobiográfico, ou história de vida, originou-se no final do século XIX, na Alemanha, em oposição à sociologia positivista, contudo, sua sistematização deu-se apenas por volta de 1920 e 1930, na Escola de Chicago, por um grupo de sociólogos americanos. Constitui-se, portanto, como aporte metodológico, a partir da década de 1960, no âmbito da pesquisa qualitativa, como dito anteriormente. No bojo de definições desse método, figuram classificações e fronteiras terminológicas que fundem-se no mesmo espectro teórico, apresentando poucas diferenciações, portanto, podem ser denominados de método (auto) biográfico, histórias de vida, relato oral de vida, história oral temática, narrativa em formação. Para elaboração deste estudo, decido utilizar os termos relato oral de vida/narrativas orais por entender que atendem melhor à natureza e especificidade desta pesquisa.

No Brasil, essa abordagem metodológica, alcançou maior adesão em meados da década de 1970, após conquistar maior amplitude no cenário mundial e apoiada por estudiosos que atribuíram à história de vida a possibilidade de dar voz aos excluídos, capaz de tematizar novos pontos de vista de enraizamento social, nas experiências cotidianas.

Essa abordagem, portanto, adequa-se às necessidades desta pesquisa, ou seja, na singularidade das colaboradoras do estudo, pois, constitui uma representação, uma recontação do vivido, que se transforma em espectro narrativo e que tem se tornado em discurso vigente, visto ser usada por pesquisadores em diferentes áreas. Constitui-se, ainda, num inter-

relacionamento entre a história, o discurso e a significação, em contextos mais amplos dos quais a história faz parte. Diante disso, as histórias são os eventos, os acontecimentos manifestados no tempo e no espaço por meio de narrativas que significam as experiências vividas por sujeitos variados (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Assim, a utilização da abordagem autobiográfica no campo das ciências humanas é um fenômeno dos últimos vinte anos. Esse fato deve-se à introdução de novos marcos paradigmáticos nas ciências sociais que tem levado à reabilitação do sujeito e à superação dos marcos de causalidade determinista. A utilização de narrativas orais na formação de educadores apoia-se na abordagem de formação centrada no sujeito aprendente, que compreende a subjetividade como modo de produção de conhecimento (JOSSO, 2004). Esse tipo de pesquisa foi impulsionado por pesquisadores francófonos como Dominicé (1988), Josso (2002), entre outros.

Para esse grupo de estudiosos, a construção de narrativas orais resulta na reconstrução de conhecimentos, valores e representações que possibilitam aos sujeitos compreender como a formação se processo com base nas reflexões acerca de suas próprias experiências formativas. Diante disso, o trabalho com as narrativas de professores pode conduzi-los a no mínimo três tipos de reflexão: antropológica, uma vez que a história de vida de cada sujeito evidencia características do ser humano independente do contexto cultural de sua inserção; ontológica, pois o sujeito que aprende busca a gênese de sua subjetividade via indagação sobre sua identidade e, por fim, axiológica porque possibilita evidenciar os valores que orientam a existência dos educadores e suas interpretações sobre os processos educativos de seus futuros alunos (JOSSO, 2004).

Desse modo, a narrativa oral é vista como:

[...] um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção de informações contidas na vida de uma pessoa ou de várias pessoas e pode ter forma literária tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos por uma pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo das épocas ou períodos históricos. [...] podem ter forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 1995/96, p. 95-96).

Tomo as narrativas orais como forma de obter visões sobre um determinado grupo social numa perspectiva dinâmica e diacrônica⁸, com professoras alfabetizadoras, para rememorar suas histórias acerca das experiências de práticas leitoras, no percurso da alfabetização ao ensino superior e das repercussões desse percurso em suas trajetórias docentes e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

Desse modo, é possível desvelar a subjetividade inerente a cada pessoa, por meio de suas histórias e experiências vividas, destacando momentos relevantes no decorrer de sua vida, pontuados de emoções e sentimentos que afloram no decorrer dos relatos, pois as narrativas orais são “[...] fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidades de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas [...]” (DELGADO, 2006, p. 22). Sobressai a ideia de que as narrativas orais são significativas enquanto memória de vida passada, visto resgatar a herança cultural de determinada sociedade, constituindo-se em consciência crítica do presente e passado. O saber narrativo, assim, é bastante utilizado como possibilidade de “ler a realidade a partir do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado” (DOMINICÉ, 1988, p. 35), em que o critério de validade não teria a função de provar algo, mas sim de compreender os sentidos do que se investiga, desvelando que “não é o acontecimento em si que interessa, mas a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 1988, p. 59).

Nessa perspectiva, o saber narrativo trabalha com a multiplicidade de linguagens, com a complexidade da realidade circundante bem como com as contradições e lacunas do processo de produção de conhecimento, pois seus principais elementos caracterizadores, que o tornam um importante objeto de análise e reflexão num processo de produção de conhecimento, são, certamente, a incorporação desses paradoxos e vazios, seu caráter inacabado e inconcluso, assim como a impossibilidade de verificação que o perpassa. Esse aspecto, é o que se convencionou denominar de paradoxo epistemológico do trabalho com a abordagem biográfica, pois tal paradoxo funda-se numa “razão dialética capaz de compreender a práxis sintética recíproca que rege a interação entre um indivíduo e um sistema de referências” (FERRAROTTI, 2010, p. 29), ou seja, somente a razão dialética me permite alcançar numa história de vida o universal e o geral, a partir do individual e singular.

Desenvolvo assim, este estudo, com base nos princípios de abordagem da História Cultural. Este tipo de pesquisa se constitui numa modalidade de investigação e de produção do conhecimento, porque traz em seu bojo diferenciação e características particulares na

⁸ Diacronia ou linguística diacrônica é a descrição de uma língua ao longo de sua história, com as mudanças que sofreu. Estuda as relações entre termos que se substituem, por sucessão, ao longo do tempo.

medida em que apresenta, na totalidade, depoimentos de um interlocutor/narrador. Desse modo, as narrativas orais/histórias de vida favoreceram às professoras pesquisadas a análise de suas vivências e experiências com práticas leitoras, fazendo-as (re) descobrir e (re) aprender consigo e com os outros e reconhecerem seus modos de ser e estar docente. Propiciam, ainda, uma significativa herança intelectual pluridisciplinar, levando à compreensão de um duplo efeito: de legitimidade e fonte de inspiração: “[...] a autobiografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função caracteriza sua utilização em ciências da educação” (PINEAU, 2010, p. 103).

Por meio de narrativas orais, me aproximo da história de vida das professoras alfabetizadoras, privilegiando a oralidade, porque ela permite conhecer essa realidade histórica com base na criação de fontes inéditas. Conforme Le Goff (1990), a história do cotidiano, nasce do cruzamento da história com outras áreas e manifesta uma perspectiva diferente baseada na memória. É exatamente o registro da memória viva que lhe confere peculiaridade e singularidade.

A história, a memória e esquecimentos das trajetórias formativas e práticas leitoras de professoras alfabetizadoras em Teresina (PI) habita nas lembranças destas professoras, mestras que, dia a dia, se debateram com as adversidades, angústias e vitórias do processo de ensino aprendizagem no segmento da alfabetização. Elas enfrentaram desafios em seus contextos específicos, e, para muitos alunos, significaram o início da caminhada rumo a aquisição das primeiras letras. Por outro lado, esta experiência coletiva que se faz e refaz, justifica-se mediante a necessidade de valorizar seus ditos e não ditos por meio dos depoimentos. A este respeito, Souza (2006, p. 53, 54) diz que:

Tratar esses agentes como sujeitos históricos significa compreender que sua ação pode ter sido limitada às alternativas oferecidas por condições institucionais e históricas, mas envolveu também escolhas e aprendizados, sentidos que podem ter divergido daqueles emanados dos centros de poder educacional. Considerá-los como sujeitos históricos significa também muitas vezes ter de sublinhar a inadequação das percepções posteriores que tenderam a generalizá-los, aplainando, simplificando, negando ou distorcendo suas ações e os sentidos a elas emprestados, significa, em última análise, guardar distância de fontes oficiais, percebendo, nas desqualificações de que esses sujeitos foram alvos, possíveis sinais de divergência, caminhos seguidos diferentes daqueles imaginados por reformadores e executores de decisões das administrações centrais e regionais. Nesse sentido, as biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis.

Ao reconstituir essas histórias, circunstâncias, acontecimentos, apreendidos pela voz do outro, tenho a oportunidade de detectar fatos relevantes, anteriormente imersos na memória das professoras alfabetizadoras, acerca de suas trajetórias formativas e das práticas leitoras vivenciadas desde a alfabetização ao ensino superior e os impactos dessas práticas em seus trabalhos docentes. A memória, nesse contexto, não assume caráter de preservação de informações, para o qual reporto-me, com o intuito de (re) conhecer o passado. Constitui, sobretudo, um processo de atualização de lembranças, de atribuição de significados, pois não é uma regressão do presente ao passado, mas uma progressão do passado ao presente (BERGSON, 1999).

Realizo, portanto, uma busca incessante em seus registros de lembranças e esquecimentos, guardados ao longo da existência, ciente de que, naquele instante de reviravolta no tempo, o que elas narraram não é o que aconteceu, entretanto, o que seu achado temporal foi capaz de resgatar, lembrando que, por meio da narrativa oral, a palavra de quem viveu uma determinada história ganha importância ímpar, pois significa uma espécie de recuperação de seu próprio ser interior.

Vale ressaltar que o passado, quando recuperado pela memória das professoras, no sentido de materializar a experiência vivenciada por essas protagonistas, não é um estudo sobre dados e fatos somente, mas acontece pela possibilidade de (re) constituir a experiência das narradoras, envolvendo, ainda que não diretamente, uma noção de temporalidade que se recompõe num quadro de lembranças. Recompôr esses itinerários interrompidos, sempre incompletos, mas necessários, é a condição para situar-se no presente (DOMINICÉ, 1988).

Nesse intuito, as lembranças das professoras alfabetizadoras permitem problematizar as imagens do cotidiano da experiência educacional de práticas leitoras, vivenciadas por essas professoras e, esquecidas durante muito tempo, armazenadas no território de elaboração da memória individual. Resgatar suas histórias de vida por meio de narrativas orais permiti-me conhecer uma nova realidade, resultando em fontes inéditas. A experiência das professoras alfabetizadoras, é assim ressignificada com apoio em suas memórias, tendo em vista esta experiência coletiva significativa, exprimindo-se a relevância de ouvir seus depoimentos inéditos.

Nessa perspectiva, ao me interessar pela história de vida profissional das professoras alfabetizadoras em Teresina(PI), procuro destacar e deixar como centro de análise a visão e versão das experiências mais profundas dessas protagonistas sociais envolvidas no processo ensino e aprendizagem, nas décadas de 1960 e 1970, evidenciando o registro da memória viva dessas professoras, ante o ineditismo e singularidade dos depoimentos,

características que lhes conferiu o fascínio e a autenticidade. A energia das memórias delas emerge da sua subjetividade e do poder da veracidade dos relatos.

Ao realizar esse resgate com base em suas reminiscências é possível maior compreensão acerca do processo de construção de suas trajetórias formativas e de suas práticas leitoras, partindo do resgate da memória e da experiência como fio condutor, pois a memória constitui-se com uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um pretérito que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de uma pessoa inserida num contexto familiar, social e nacional, caracterizando assim, toda memória como coletiva, pois:

A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Um homem para evocar seu próprio passado tem, frequentemente, necessidade de fazer apelo à lembrança dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade [...]. Nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque na realidade nunca estamos sós (HALBAWCHS, 1990, p. 37).

Nesse sentido, a memória coletiva, para Halbwachs (1990), é um sistema organizado de lembranças, cujo suporte são grupos sociais especiais e temporalmente situados. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e afere relevância nos momentos de crise e pressão. Ela apresenta-se idealmente como âncora e plataforma. Como âncora, possibilita que, ante o turbilhão da mudança e da Modernidade, não se dilua as histórias tecidas no passado. Como plataforma, permite o lançamento para o futuro ancorado solidamente no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Isso porque “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1998, p. 54) o que se constitui na riqueza de um arquivo inesgotável de reminiscências pessoais.

Assim, o pesquisador que utiliza as técnicas da narrativa oral e constroi suas fontes sabe que utiliza uma fonte viva, e da mesma forma, que tem cuidado e respeito pelos documentos de um arquivo, guardados muitas vezes há vários séculos ou décadas, deve ter o cuidado e respeito necessários, afinal são pessoas, com suas histórias. Nesses argumentos reside o fundamento epistemológico desse método, uma vez que não se possui nesse tipo de abordagem um sujeito detentor do conhecimento e um objeto que está em algum lugar pronto a ser conhecido. Nesses termos, o “objeto” de conhecimento é ativo, dinâmico, reage e se

transforma constantemente por meio da interação construída entre ele e seu observador. Esse processo de trocas entre observado e observador é circular e “ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objetivo” (FERRAROTTI, 2010, p. 29) posto que é produto da intrínseca relação, das negociações construídas entre pesquisador e pesquisado e por isso:

[...] torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação; conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais for integral e intimamente mais subjetivo. Para conhecer a fundo – e, cientificamente – seu “objeto”, o observador tem que pagar o preço de ser conhecido com a mesma profundidade (FERRAROTTI, 2010, p. 29).

Com efeito, ao trabalhar com as narrativas orais delinheiro o que preciso saber de determinados grupos e, ao mesmo tempo, assumo o compromisso de repassar às outras gerações os aspectos recolhidos dos fragmentos memorialísticos dessas protagonistas sociais. Portanto, ao investigar as trajetórias formativas dessas professoras, e a repercussão desse percurso nas práticas pedagógicas, minha intenção é a de continuar vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação e, por conseguinte, ao Doutorado em educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, buscando articular os processos de rememoração às aprendizagens construídas ao longo da caminhada.

Assim, o passado buscado por meio da narrativa oral, cuja maior preocupação é a produção de testemunhos históricos, busca evitar os apagamentos e os silêncios da História, e tem como elemento norteador uma sequência que “não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como uma colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos” (PORTELLI, 1997, p. 97).

Por fim, a opção pelas narrativas orais como metodologia leva-me a considerar que ela está incluída na história do tempo presente, contribuindo para que, por meio dela, tenha a possibilidade de estimular a memória das professoras, mediante um vínculo estabelecido entre a entrevistada e a pesquisadora, o que torna o processo de pesquisa e interpretação mais original.

A seguir apresento, resumidamente, justificativa para a escolha do recorte temporal, as décadas de 1960 e 1970.

2.2 Recorte Temporal: revisitando as décadas de 1960 e 1970

É relevante salientar que todo trabalho dessa natureza exige a demarcação de um período histórico sobre o qual o pesquisador empreenderá sua análise, sendo essa delimitação, aqui estabelecida para facilitar o desenvolvimento de minha pesquisa, importante porque:

[...] A sua escolha está centrada por questões que vive, alucinações da sua época, desejos e desencontros do seu tempo, sem que haja linearidade. As horas antigas se tornam recentes, como diria sabiamente Guimarães. Os tempos se cruzam, se confundem (REZENDE, 1997, p. 13).

Partindo dessa premissa, pauto a investigação em uma trajetória que vai do presente ao passado e vice-versa, fazendo emergir novos aspectos de uma história experimentada por vários sujeitos. Para tanto, trabalho com a análise da memória daquelas que vivenciaram o período pesquisado. Embora tenha optado por esse recorte temporal, décadas de 1960 e 1970, percebo a necessidade de inter-relação com outras épocas e momentos históricos distintos, dada a relevância deste diálogo estabelecido, pois,

Há necessidade de delimitar bem o recorte da pesquisa para saber quando parar e quando ir além. O fato de termos de fazer recortes não significa que deixemos de fazer as necessárias inter-relações. Sobretudo, temos que ter bem presente que o processo histórico é uno, não tem separação. (FÉLIX, 1998, p. 86).

A partir desse enfoque, observo que mesmo em décadas anteriores, como em 1940 e 1950, o Brasil apresenta relativo desinteresse pela educação, sobretudo no tocante à alfabetização propriamente dita. Acerca do livro didático para o ensino da leitura, Soares (1998) afirma que até a década de 1940, o material didático de português era basicamente dois manuais: uma gramática e uma antologia. Por outro lado, na década de 1950, tinha um grande número de alunos que sabiam de cor vários fragmentos de obras variadas, sem nunca terem lido uma obra completa (MALARD, 1985).

Nos anos 1960, o ensino começou a dar lugar às habilidades de leitura, pois atividades de compreensão do texto já aparecem nos livros didáticos, porém a ênfase continua a ser dada nos mecanismos de decodificação e ao estudo da gramática (SOARES, 1998). Nessa mesma época, destaco que a redemocratização da escola atinge grau mais elevado e as camadas populares conquistam o direito do acesso à educação, resultando na mudança da clientela da escola pública. Destaco então, que essa mudança sociopolítica, trouxe também alterações no ensino da aquisição da língua materna, pois, tal conquista do poder pelo regime

militar, acarretou sérios problemas, uma vez que o objetivo era capitalista. Isso resulta no sentido instrumental, que os objetivos e conteúdos curriculares, inclusive os da língua materna, fossem drasticamente modificados. À época a busca por educação para a maioria da população, por meio dos movimentos populares, foram sumariamente interrompidas em função do golpe de 1964. Assim, a escola nesse momento, é reformulada para atender à formação de mão de obra para o mercado de trabalho e também para atenuar os conflitos sociais que emergiram nesse contexto (MAGNANI, 1989).

No bojo dessas transformações sociais e educacionais verificadas nessas décadas, encontro também a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentada após a promulgação da Constituição de 1946. Nessa época, é formada a comissão para a elaboração de um projeto para a LDBEN, sob a orientação do então Ministro da Educação, Clemente Mariani.

Após a instalação dessa comissão, em 1947, o projeto de criação da primeira LDBEN transita no Congresso, sendo arquivado em 1949. Dois anos depois, houve a tentativa de retomada do projeto, mas sem sucesso, pois o Senado declara o extravio de todo material elaborado para essa finalidade. Dessa forma, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso inicia os trabalhos visando à elaboração de um novo projeto, levando seis anos para a sua consolidação. Somente em 1957, são retomadas as discussões sobre o projeto e, em 1958, a Comissão de Educação e Cultura vê-se surpreendida com o “substitutivo Lacerda”⁹ que altera todo o projeto original. Apesar dos vários conflitos ideológicos que se seguiram, a primeira LDBEN foi aprovada:

Em 1961, com o projeto da LDBEN já aprovado pela Câmara, faltando apenas sua aprovação pelo Senado, a Campanha pela Escola Pública chegou ao seu apogeu [...]. Ainda em 1961 o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República [...]. Conhecida como Lei 4.024/61, a nossa primeira LDB garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, pp. 98-99).

É necessário compreender que a Lei tramitou treze anos no Congresso, destinada em sua gênese a um país pouco urbanizado, entretanto, “aprovada para um Brasil

⁹ Substitutivo Lacerda – de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), um eloquente antigetulista e, com o passar dos anos, um homem que foi deixando de suas posições de liberal para assumir cada vez mais a defesa de golpes contra a democracia. O “substitutivo Lacerda” baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, e trazia para dentro da Legislação os interesses dos proprietários do ensino privado. O substitutivo significou o reflexo dos debates desencadeados na sociedade em 1959, entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos ensino privado. (cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 90-93).

industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber” (2009, p. 99). Entraves à parte, convém reconhecer que os analistas da época consideraram-na uma vitória, apesar da afirmação de Anísio Teixeira “Meia vitória, mas vitória” (2009, p. 99), atestando sua perceptível insatisfação no tocante a algumas questões.

Todavia, mais de três décadas após a sua aprovação, outros analistas contemporâneos, “analisaram a Lei 4.024/61 e concluíram que o Congresso Nacional conseguiu chegar a uma solução intermediária entre os extremos, representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda” (2009, p. 99). Em análise da referida Lei, Saviani (1997, p. 47) declara:

Quanto ao tópico ‘Do Direito à Educação’. O que se estabeleceu no projeto original foi a “responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus ulteriores e mesmo às escolas privadas”. O “substitutivo Lacerda” definiu que a educação deveria ser um direito da família, “não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar”. De modo que ao Estado caberia oferecer recursos para que a família pudesse “desobrigar-se do encargo da educação”. A Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era “obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”.

A década de 1960 significa, portanto, a conquista da primeira LDBEN, e apesar dos muitos problemas, considero que representa o anseio de todos que lutaram por uma educação de qualidade, com as armas ideológicas e pedagógicas que dispunham então. Evidencio que somente o fato de assegurar-se uma educação para todos, já valeu a pena o combate e os conflitos travados para esse fim.

Outra vez, dez anos mais tarde, surge a oportunidade de se trazer à tona velhas e novas questões para o foco de análise, e verifico, então, o surgimento da Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, objetivando implantar uma reforma no ensino de 1º e 2º graus. Percebe-se, nitidamente, que essa lei manteve os primeiros dezessete artigos da Lei anterior, a de nº 4.024/61 mesmo reconhecendo alguns defeitos de técnica e de omissões sobressalentes no texto. Essa “nova” Lei, ratifica a função do ensino de 2º grau, ou seja, a profissionalização, reforçando a distinção entre trabalho manual destinado às massas e gerador de mais distância entre as classes, e trabalho intelectual, destinado a poucos, tidos como competentes. Assim, alteram-se programas, currículos e metodologias para se adequar às necessidades da nova clientela proveniente da democratização do ensino e também para prevenir o surgimento de ideologias contrárias (MAGNANI, 1989).

No tocante ao ensino da leitura, a Lei nº 5.692/71, atribui ao texto literário um aspecto mais como “um instrumento de decoração intelectual” do que um exercício resultante na aquisição de um conhecimento onde se registra a estética, histórica e socialmente, o sentido e a problematização da existência humana, concretizando por meio da palavra a visão de mundo daqueles que compõem e interpretam a sociedade dos seres humanos.

Observa-se, portanto, que o objetivo do ensino, a partir da Lei nº 5.692/71, do chamado 1º grau, passa a ser a formação da criança e do adolescente em seu processo evolutivo, entretanto objetivando a iniciação ao trabalho. O núcleo comum divide-se, então, em três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O que verifico é que a instrução primária pouco evolui e o número de alfabetizados cresceu de maneira muito tímida e, não representa dessa forma, um aumento proporcional no número de práticas leitoras no cenário escolar, tampouco o aumento de leitores propriamente ditos.

A referida Lei foi a responsável por estabelecer que o ensino da língua nacional tomasse a língua como mecanismo de comunicação, uma vez que as novas condições sociopolíticas resultam em novas concepções de linguagem, pois o sistema de pré-democratização da escola não era mais adequado, devido a mudança da clientela escolar. Nessa conjuntura, percebo, então, que o referencial para o ensino de língua passa a constituir-se unicamente em teoria da comunicação, em que a concepção de língua determinante é a de instrumento de comunicação. Nesses termos, os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, importando desenvolver e aperfeiçoar o aluno enquanto emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens verbais e não verbais. Não se trata, mais de saber a respeito da língua e sim de desenvolver habilidades para o uso da língua. Destaco que no âmbito dos livros didáticos a ênfase recai sobre as habilidades de lidar não só com textos literários, mas, principalmente, textos informativos, jornalísticos, charges, símbolos, histórias em quadrinhos e que sobressaem nos manuais didáticos exercícios de linguagem oral dando-se início o desprestígio da gramática.

É imperativo asseverar que a teoria da comunicação continua a ser utilizada como quadro referencial para o ensino durante toda a década de 1970 e os primeiros anos da década de 1980, quando começa a ser alvo de críticas. Surgem, nessa época, denúncias de problemas relativos à leitura e escrita dos alunos, os quais eram atribuídos à ineficácia do ensino da língua, fato comumente percebido, ainda, nos dias de hoje. A partir de então, a escola passa a trabalhar com uma concepção de ensino que vê a língua como enunciação, discurso, e não apenas como comunicação. O ensino da leitura e da escrita passa a ser visto como processo de

interação autor-leitor-texto, passando a ser observada também as práticas sociais culturais contemporânea, de uso da escrita.

No bojo dessas transformações, emerge a alteração radical do ensino trazido pelas novas teorias da psicologia da aprendizagem. Nesse novo paradigma, o aluno deixa de ser visto na perspectiva da teoria associacionista, como um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas, passando a ser visto, na perspectiva da psicologia genética, como um sujeito ativo que constroi suas habilidades e conhecimentos tanto de linguagem oral quanto escrita, em interação com os outros e com a própria língua, sobretudo no contato intenso com a leitura e com o uso permanente do livro (SOARES, 1998).

Fica evidente um atraso de cerca de dez anos, pois desde a década de 1960, a UNESCO já fazia notório, ao mundo, a importância da leitura e, somente em 1971, a referida lei recomenda a leitura de obras nacionais, mais propriamente o texto literário. Desse fato avulta claramente o despreparo de grande parte das professoras no trato com o texto literário, pois não sabem, na maioria das vezes, como escolher os livros para serem lidos com seus alunos, isso frente a tantas novas indicações de leituras e de tantos autores novos.

Apesar desses prejuízos, reforço a ideia de que a formação do gosto pelas práticas leitoras pode e deve ser ensinada na escola e que, a passagem da quantidade para qualidade das leituras não acontece de forma abrupta, senão por um longo processo de aprendizagem. Destaco, ainda, que a formação de práticas leitoras passa, necessariamente, pela concepção de escola e de sociedade que se quer e envolve também a diversidade de critérios de seleção e utilização de textos na sala de aula, uma vez que a escola é o lugar por excelência de contato com o texto literário.

Nesse aspecto, a formação escolar do leitor perpassa pela cultura e pelo decurso das décadas, considerando que a educação do leitor literário não pode ser impositiva e meramente informal, uma vez que o texto literário é, por natureza, polissêmico e por causa dessa multiplicidade de sentidos, o ensino não pode se referir a apenas alguns deles a serem alcançados pelos alunos (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Mesmo diante das dificuldades aqui apresentadas, nas duas décadas 1960 e 1970, as intenções para formar o leitor e melhorar os índices de alfabetizados no país foram, até certo ponto, significativas, todavia não se conseguiu resolver todos os entraves, pois chegamos ao século XXI, com sérios problemas de leitura por parte dos brasileiros, mormente porque figura entre nós um elevado índice de analfabetos.

Como agravante da situação o professor atual enfrenta também dificuldades no exercício de suas práticas escolares, pois na maioria das vezes, vê-se envolto em problemas de

operacionalização da aquisição da leitura e da escrita, seja seguindo aos programas preestabelecidos seja utilizando novas metodologias e estratégias para o desenvolvimento das operações linguísticas (MAGNANI, 1989). Apesar disso, afirmo que em nenhum momento da história, seja passada, presente ou futura, essas ações são revestidas de neutralidade, pois a neutralidade política dessa prática é ilusória, porque as aulas são norteadas por opções políticas mais ou menos conscientes, porém nunca neutras.

Outro destaque, é que a formação dessas práticas escolares deve ter como esteio a diversidade de textos e a reflexão sobre a necessária construção da linguagem propriamente dita, partindo do gosto dos alunos por determinadas metodologias, no presente e no futuro, percebendo no agora, que “os gostos não são sucessivos, mas dependentes” e envolvem assim, a edificação de uma nova era educativa (MALARD, 1985, p. 17).

Com vistas a apreender as especificidades desse cenário educativo, no contexto das décadas de 1960 e 1970, elaborei um Roteiro de entrevista (APÊNDICE A), posteriormente aplicado com as cinco colaboradoras deste estudo, posto que vivenciaram a realidade desse período histórico. No item abaixo discorro acerca dos detalhes dos processos de entrevistas.

2.3 Reconstruindo o Passado: a arte de entrevistar

Devido às especificidades deste estudo utilizo a entrevista como instrumento de coleta de dados, haja vista que, na pesquisa de natureza qualitativa, de cunho sócio-histórica, a entrevista é, sobretudo, marcada pela dimensão do social, decorrente de um processo reflexivo que se dá num espaço relacional em que “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). Dessa forma, diante do transcurso do diálogo estabelecido face a face, entre pesquisador e colaboradores, emerge o significado que é construído na interação entre estes, pois suas percepções, expectativas, inferências e, principalmente, interpretações incorporam um tom de várias vozes, que refletem determinada realidade e seu grupo, notadamente o momento histórico social em que estão inseridos.

Esse procedimento favoreceu-me grandemente, pois como forma de continuar na produção de dados, fiz uso da entrevista semiestruturada e não estruturada, o que me proporcionou uma discussão significativa sobre os objetivos que nortearam esta pesquisa. Por meio desta técnica, as colaboradoras deste estudo, as professoras alfabetizadoras, narram com muita riqueza de detalhes, o desenvolvimento de suas trajetórias formativas, a partir de suas

experiências com práticas leitoras desde que foram alfabetizadas até a conclusão do curso de graduação. Para Ferrarotti (2010), é necessário fazer emergir no decorrer da entrevista, a sua alta carga de subjetividade, visto que esta acontece por meio de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o pesquisador, pois quem narra sua história, não narra para um gravador apenas, mas sim a um indivíduo.

Ao considerar o caráter interacional da entrevista, na modalidade semiestruturada e não estruturada, elaboro em ambos os casos, apenas questionamentos iniciais para nortear o diálogo (APÊNDICE A), retomando, paulatinamente, algumas questões de acordo com a necessidade. Diante disso, as perguntas formuladas, *a priori*, constituem apenas caminho para que as entrevistadas se expressem livremente acerca dos questionamentos propostos, sendo facultado tempo suficiente para falarem e refletirem acerca de seus processos formativos. É natural, portanto, nesse processo dialógico, que o pesquisador possa solicitar do entrevistado, esclarecimentos e/ou acréscimos em relação a pontos que julgar relevantes sobre o objeto pesquisado (GASKELL, 2002).

A entrevista assume, dessa forma, tamanha relevância no âmbito da produção de conhecimento, sendo necessária “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 46). Nesse aspecto, esta técnica de pesquisa oportuniza ouvir as colaboradoras, expressarem-se demoradamente, de modo que, a partir da análise dos seus ditos, seja possível construir um retrato de suas trajetórias formativas a partir de suas experiências com as práticas leitoras. Dessa forma, a utilização dessa técnica na coleta de dados no contexto da pesquisa possibilita interação face a face, “na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”, chegando a constituir-se como “o entrelaçamento do linguajar e emocionar” (SZYMANSKI, et. al., 2010, p. 11). Confesso ter vivido a situação descrita pela autora, pois em vários momentos, no decorrer das entrevistas, linguagem e emoção fundiram-se, em palavras, choros e risos, para dar vida a um passado até então adormecido. Eu e interlocutoras, de maneira intensa, vimos emergir profundas reflexões acerca do percurso de construção da trajetória formativa, mediada por suas práticas leitoras.

Nessa linha de pensamento, considero a entrevista como importante instrumento na construção dos dados deste estudo, devido, principalmente, essa dimensão interativa, visto que favorece ao entrevistado e entrevistador constituírem-se elementos significativos na produção do conhecimento, pois:

Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Desse modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (GASKELL, 2002, pp. 73-74).

Reconhecendo pois, a relevância desse instrumento, decidi explorar a concepção pessoal das entrevistadas de forma minuciosa, porque tal procedimento permitiu-me a produção do discurso e garantiu situações dialógicas específicas sobre as trajetórias formativas dessas professoras alfabetizadoras, possibilitando-me também o acesso a dados inéditos no desenvolvimento da pesquisa. O transcurso dessas entrevistas deu-se em ambiente tranquilo, haja vista que as professoras se posicionaram livremente durante as gravações, permitindo fluir, naturalmente, as questões propostas em minhas inquirições, explicitando detalhadamente suas práticas leitoras em seus percursos formativos.

Dessa forma, no momento das entrevistas com as professoras, não as ouvi simplesmente, mas conduzi os depoimentos visando aos objetivos da pesquisa, em que, durante as narrações de suas práticas leitoras, emergiram poemas, canções, cantigas de roda, choros entrecortados, todos impregnados de memórias longínquas, em suas múltiplas histórias. Essas lágrimas significam saudades do tempo passado que não volta mais nos afetando de algum modo, pois inscrevem marcas das quais vivenciamos. Em vista disso, destaco que tal escuta não é isenta, mas encontra-se permeada pelas representações, pelas relações, pelas condições, enfim, pelas idiossincrasias pessoais e culturais dos indivíduos envolvidos, mergulhados em suas memórias e com tudo o que os atos de rememoração significam tanto para quem fala quanto para quem escuta. Assim, levo em consideração a voz e o sentimento de cada uma delas, na medida em que as estimei para contarem as singularidades de suas experiências. Quando percebi algumas digressões, interrompi o fluxo da entrevista, atenta às proposições de Freitas (2002, p. 91) de que “todo entrevistador precisa saber como conduzir a sua entrevista, as questões mais importantes a serem perguntadas e até onde ir nessa entrevista”.

Dessa forma, tive o cuidado de não deixar as colaboradoras, nem presas ao roteiro proposto e nem distante dele, pois “a realização de entrevistas deve permitir a máxima

espontaneidade, seguindo devagar as deixas da conversa e percorrendo com atenção seus espaços em silêncio” (SARMENTO, 2003, p. 163). Essa trajetória, portanto, foi desenhada e redesenhada, à medida que me aprofundava nos diálogos.

As entrevistas se tornam, dessa forma, espaços narrativos em que as professoras puderam contar suas histórias de formação, falar de seus autores favoritos, de seus professores, de seus modos de ser e estar no mundo. Assim, a narrativa foi pensada não somente como técnica para coletar dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo, pois o roteiro das entrevistas consistiu em dois momentos de elaboração. O primeiro, que reflete o meu principal interesse investigativo do estudo, formulado para servir de orientação para as narrativas com perguntas abertas e de maior abrangência. O segundo, elaborado no decorrer da realização das entrevistas, quando a partir da própria linguagem das colaboradoras, formulei outros questionamentos para aprofundar aspectos relevantes.

Sem percebermos, interlocutoras e eu viajamos no tempo pelas reminiscências de seus depoimentos. Experimentar, compreender a leitura singular da memória de cada uma das entrevistadas constitui em trabalho fértil, pois a cada depoimento, a apreensão destas múltiplas nuances memorialísticas possibilita a discussão sobre a memória da trajetória formativa mediada por práticas leitoras, advindas desde a alfabetização ao ensino superior.

Ante a solidez e legitimidade que a abordagem da oralidade confere à pesquisa, é intensamente referendada por autores como Paul Thompson (1992), Ecléa Bosí (1994), Maurice Halbwachs (1990), entre outros, que fazem da entrevista oral um recurso essencial para resgatar as memórias. No decorrer das entrevistas, procedi conforme sugere o referencial de Paul Thompson (1992), pois após os primeiros contatos e exposição dos motivos e consequências da pesquisa, combinamos a hora, o dia e momento da entrevista. Todos os depoimentos foram colhidos em lugares onde as entrevistadas escolheram (em casa, ou no trabalho) e se sentiram à vontade para narrar suas experiências, por meio do relato oral de vida como ferramenta de investigação.

As lembranças apreendidas por meio dos relatos foram submetidas à análise qualitativa, com o intuito de compreender as experiências vivenciadas no momento histórico aqui recortado, pois,

Nossa tarefa é distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la. Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias é das fontes orais. [...] na narração, não temos, pois, a certeza de fato, mas apenas

a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contando de modo verdadeiro. [...] o tema da narração é a subjetividade. PORTELLI (1999, p. 38)

Assim, ao reconstruir essas experiências pelo exercício da memória, recrio a ordem de subjetividades, a partir dos sucessivos acontecimentos que, de certa maneira, tematiza as trajetórias formativas. Tais experiências foram (re) construídas por quem vivenciou o seu passado no presente atual, considerando que o narrado não é igual ao vivido ou acontecido, mas sim que “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (MARQUEZ, 2007, p. 5). Nessa perspectiva, a memória buscada, nestes termos, como fonte e viés interpretativo dos acontecimentos é solicitada ao presente pela variedade evocativa, como elucidada Le Goff (1990, p. 35) “o verbo *memore* significa fazer recordar, donde avisar, iluminar, instruir, [...] evocar o passado, perpetuar a recordação [...]”.

Com efeito, o interesse em compreender os problemas cotidianos impõe a existência de uma ciência que traduza as estruturas sociais, a partir de comportamentos individualizados, considerando que o homem é um misto de suas experiências, ou seja, o homem é o reflexo da estrutura social da qual pertence e que a memória também se constitui a partir das relações que temos com outras pessoas ao longo da vida, e da imagem que temos de nós mesmos. Portanto, entendo que a autorreflexão proporcionada pela rememoração pode ser uma via de fortalecimento da imagem da professora como também da própria formação.

Nesse contexto de análise, evoco Certeau (1982, p. 94), quando afirma “Tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Dessa forma, após a coleta de dados, o passo seguinte é a análise, quando se busca decifrar as falas, às vezes em pequenos pedaços soltos de lembranças e, às vezes, em respostas aos questionamentos encontram-se cheias de reticências, normalmente imbricadas com alguns vazios da memória que permanecem mesmo à revelia das colaboradoras. Portanto, conhecer em profundidade esses dados conduz à elaboração do texto, num emaranhado de anotações, rascunhos, transcrições e fichamentos. Enfim, é o momento de confrontar dados, a partir das teorias apreendidas ao longo deste caminhar, bem como interpretar, analisar, inferir acerca das falas das colaboradoras à luz do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa.

2.4 As Colaboradoras da Pesquisa

Para composição do grupo de colaboradoras desta pesquisa, selecionei seis professoras, *a priori*, mas o trabalho foi efetivamente realizado com apenas cinco professoras, devido à desistência de uma delas, alegando problemas de ordem pessoal. Tal episódio aconteceu nos momentos finais de análise do estudo, implicando na impossibilidade de realizar uma substituição, como se verá mais adiante. Apesar desse fato, não se tornou evidente nenhum prejuízo no tocante ao conjunto das análises empreendidas, isso devido à solidez e riqueza de detalhes das histórias registradas.

Adotei como critério de seleção, que todas as colaboradoras deveriam ter atuado como professoras alfabetizadoras, mesmo no contexto da Polivalência¹⁰, e, ao mesmo tempo, terem trabalhado em escolas de Teresina/PI, nas décadas de 1960 e 1970. Iniciei esse processo de seleção, escolhendo a professora que me alfabetizou no ano de 1968, pois no decorrer dos anos, sempre mantive algum contato com ela, uma vez que somos moradoras do mesmo bairro. Após o primeiro contato, ela mostrou-se bastante receptiva em participar do estudo, ao passo que solicitei a ela que me indicasse outras colegas de trabalho, que se adequassem aos requisitos desta pesquisa. A professora Maria Bernadete indicou-me, então, uma lista com cinco nomes, dos quais, somente duas, aceitaram participar do estudo. Diante das recusas, inicio então um longo processo de garimpagem, começando pelas escolas onde havia atuado, anteriormente. Essa busca durou mais de dois meses, contudo, sem sucesso.

Finalmente, visito a escola Nova Geração, onde trabalhei em 1994 e convido três professoras que, gentilmente, se dispuseram a participar do estudo. Esses momentos de busca, dolorosos à primeira vista, revestem-se em enorme contentamento, ao perceber que as cinco colaboradoras eram minhas conhecidas de longa data. Cabe ressaltar que as estratégias e procedimentos adotados nesta investigação me fazem conceber essas professoras, não meramente como pessoas que emprestaram suas histórias de trajetórias formativas para que fossem analisadas como principal *corpus* de pesquisa, mas sim, considerá-las como parceiras de trabalho. Nesse aspecto, as professoras são tidas aqui como colaboradoras, pessoas comuns, sujeitas a todas as contradições que a condição humana impõe. Após todos os procedimentos iniciais, como assinatura do termo de consentimento livre, entrega do roteiro de entrevistas, com quinze dias de antecedência e, agendamento para realizar as gravações em áudio, começo a construção do *corpus* para análise posterior. *Corpus* aqui significa como

¹⁰ Entendido como ensino fundamental menor em que uma ou duas professoras assumem a turma, sendo responsáveis por todas as disciplinas.

utilizado por Poirier et. al, ao afirmar que é “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (1999, p. 108).

Desse modo, em local e hora marcados, as professoras falaram detidamente sobre suas trajetórias de vida profissional, as quais eram gravadas e, no diário de campo, fazia o registro de alguns pontos para serem aprofundados a *posteriori*. O foco foram as práticas leitoras, que favoreceram o traçado de uma linha imaginária preche de reminiscências e significados, antes caladas nas vias da memória individual. Esse trabalho de coleta do *corpus* aconteceu no intervalo de 04 de agosto a 10 de outubro de 2013, pois necessário se fez reagendar vários retornos, em alguns casos, mais de uma vez, para tirar dúvidas e aprofundar questionamentos. Assim, ao trabalhar com a narração oral nos depoimentos colhidos com as professoras, viajo ao tempo passado, proporcionando esclarecimentos das múltiplas experiências vividas durante o período de atuação discente e docente.

Concomitante ao processo de construção do *corpus* procedo às transcrições e digitações de todo o material levantado, concluindo essa fase em novembro de 2013. Nessa época, num estágio bastante avançado da pesquisa e após o primeiro Exame de Qualificação, acontece a desistência de uma das colaboradoras, justificada por motivos pessoais. Apesar disso, continuo o trabalho com as cinco colaboradoras, analisando a construção das trajetórias formativas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), elaborando eixos e categorias de análise, apresentados detalhadamente na quarta seção deste trabalho.

Convém salientar que todas as colaboradoras desta pesquisa encontram-se aposentadas de suas funções, embora ainda trabalhando com reforço escolar ou em escolas particulares de ensino, assumindo diversos papéis como diretora, coordenadora pedagógica, entre outras. A partir dos estudos de Huberman (2007), ao tratar dos ciclos vitais de professores, pode-se classificá-las na fase denominada de desinvestimento, caracterizada pelo fenômeno do “recuo” e da “interiorização” ao final da carreira:

Momento em que os professores alteram, progressivamente, a tônica do investimento no trabalho para um maior investimento em si próprios, movimento, esse, provavelmente decorrente de uma fase de serenidade. A fase de conservantismo igualmente concorre para o desinvestimento em virtude de certa marginalidade em que o professor se coloca ou é colocado, em razão das discordâncias e da resistência em face de processos de inovação que porventura estejam se constituindo na escola (2007, p. 42).

Dessa forma, quatro colaboradoras deste estudo, não investem mais na carreira docente, uma vez que se encontram ajustadas à situação atual. Entretanto, uma colaboradora, Maria Auxiliadora, aos 70 anos de idade, concluiu o curso de Farmácia pela Universidade Federal do Piauí, em 2012, e acumula, atualmente, as funções de coordenadora pedagógica de uma escola da rede privada em Teresina, e responde como Farmacêutica, de uma Farmácia da zona norte, desta capital. Esse fato significa uma ruptura com a situação descrita por Huberman (2007) e aponta investimentos na carreira após a aposentadoria, obviamente que se constitui em raríssima exceção.

É com a finalidade de torná-las conhecidas, que passo a apresentar quem são, de fato, as colaboradoras que fazem parte desta pesquisa e que, ajudaram significativamente, na construção da feitura desta tese. Decidi, neste estudo, em comum acordo com as colaboradoras, identificá-las pelos seus próprios nomes, haja vista não termos justificativas plausíveis em resguardar suas identidades, uma vez que somos, pois também me incluo, em parte, nesse contexto, personagens reais e testemunhas oculares da cultura escolar das décadas de 1960 e 1970. Um outro motivo, ancora-se na ideia de perenizar essas histórias como legado para as gerações futuras. Como forma de garantir a utilização de seus nomes próprios, bem como o uso de todo material coletado, as colaboradoras assinaram, carta de concessão, que se encontra no (APÊNDICE C), desta pesquisa.

Para melhor visualização das informações pessoais das colaboradoras, apresento de maneira sucinta, no quadro abaixo:

QUADRO 1: Perfil Profissional das Interlocutoras da Pesquisa

NOME DAS COLABORADORAS	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	ANO DE APOSENTADORIA
Maria Bernadete Pereira da Silva	70	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar	Mais de 25 anos	2000
Maria Vilani de Moura	68	Licenciatura em Letras Português com Especialização em Língua Portuguesa	Mais de 25 anos	2001
Maria Auxiliadora das Chagas Andrade	71	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Farmácia, com especialização em Gestão Escolar	Mais de 25 anos	2001
Maria de Lourdes Xavier	69	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 25 anos	2000
Zélia de Araújo Santos Cardoso	65	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 25 anos	2002

Fonte e organização: Sousa (2013).

Apesar da síntese do quadro anterior, compreendo a necessidade de descrever melhor as colaboradoras, que participaram desta pesquisa. Maria Bernadete Pereira da Silva, tem 70, iniciou no magistério no ano de 1965, como professoranda, por ser aluna do quarto ano, da escola normal. Continuou lecionando em escolas da Rede Estadual de Ensino de Teresina. Fez o curso de Pedagogia e Especialização em Supervisão Escolar, ambos pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Aposentou-se das funções pedagógicas no ano de 2000. É autora do Projeto de Plantão Escolar, muito utilizado nas escolas ainda nos dias atuais. Maria Vilani de Moura, tem 68 anos, iniciou no magistério como professora alfabetizadora em escolas do interior do Piauí, nos anos 1960. Coursou licenciatura em Letras/Português e Especialização em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Piauí. Foi professora da Rede Estadual de Ensino de Teresina, aposentando-se em 2001. Continua trabalhando em escolas da Rede Privada de ensino, até hoje.

Maria Auxiliadora das Chagas Andrade, tem 71 anos, iniciou no magistério ensinando em escolas públicas do interior do Piauí, nos anos 1960. Depois de ser humilhada por não ter curso superior em uma escola, decidiu cursar várias faculdades, iniciando com a licenciatura em Pedagogia. Posteriormente, cursou Artes, Geografia e, por último, Bacharelado em Farmácia, concluído em 2011. Todos os cursos foram realizados na Universidade Federal do Piauí – UFPI, inclusive a Especialização em Gestão Escolar. Aposentou-se da rede estadual de ensino em 2001, mas continua exercendo as funções de coordenadora pedagógica numa escola particular Nova Geração e Farmacêutica num estabelecimento comercial, ambos em Teresina. Contemporânea de Maria Vilani, sempre trabalharam nas mesmas escolas da Rede Estadual de Ensino de Teresina

Maria de Lourdes Xavier tem 69 anos e iniciou no magistério ministrando aulas de reforço escolar em sua residência. Graduou-se em licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Lecionou em escolas da Rede Estadual de Ensino de Teresina, aposentando-se em 2000. Atualmente trabalha com escolinha de reforço escolar em sua própria residência.

E, por fim, Zélia de Araújo Santos Cardoso, tem 65 anos e é a mais jovem do grupo de colaboradoras. Iniciou no magistério, aos 15 anos, dando aulas particulares, em sua casa, para parentes e vizinhos. Tal experiência despertou a vontade para realizar o curso normal. Dedicou-se ao ensino nas escolas da rede privada de Teresina. Aposentou-se em 2002, entretanto continua lecionando, nos dias atuais, na escola Nova Geração.

Entendo ser relevante tecer estas breves considerações acerca do perfil biográfico do grupo pesquisado, tanto em relação aos aspectos pessoais/profissionais, quanto ao que

tange à participação das colaboradoras nesta pesquisa. A faixa etária oscila dos 60 aos 71 anos e atesta o nível de maturidade física e profissional que elas incorporaram no decorrer do percurso de vida. Com exceção de Maria Bernadete, as demais colaboradoras dividiram por longos anos o mesmo ambiente de trabalho, principalmente no espaço da escola Príncipe Encantado, atualmente, Nova Geração, pertencente à rede de ensino privado da capital. No momento de realização deste estudo encontravam-se trabalhando na escola Nova Geração, Maria auxiliadora, Maria Vilani e Zélia Cardoso.

Embora não participem de um mesmo estrato social, é possível perceber algumas singularidades que se fazem presentes no processo de socialização dessas colaboradoras, que implicam na formação de diferentes maneiras de conceber suas trajetórias docentes. As inclinações para determinadas práticas leitoras são incorporadas de forma subjetiva e tendem a se transformar também de modo diversificado. Assim, o modo pelo qual as professoras se percebem e dão sentidos às experiências de práticas leitoras inclui elementos auto avaliativos positivos. Suas lembranças das práticas leitoras, realizadas ao longo da vida, evidenciam marcas significativas sobre trajetórias formativas oriundas de pontos diversos, mas que se fundem em alguns momentos, por compartilharem os mesmos tempos e espaços. Portanto, é pertinente contextualizar o perfil do grupo, no sentido de demarcar características e singularidades dessas colaboradoras e das narrativas construídas no espaço de investigação.

Interessante perceber ainda que o tempo de serviço dedicado à escola, algumas delas mais de trinta anos, faz reacender e sustentar a esperança na escola pública de qualidade, alimentando a capacidade de confiar nessa escola e comprometendo-se com ela sem deixar de reconhecer suas necessidades e limites. O aspecto positivo de si mesmo corresponde ao reconhecimento da importância que os processos formativos significaram para sua vida pessoal e profissional e da consciência que possuem da necessidade de aprimorar o seu fazer pedagógico nas instâncias em que se encontram, atualmente.

2.5 A Análise dos Dados Narrativos

Considerando que se trata de uma pesquisa narrativa qualitativa, cujo problema consiste em apreender como se deu a construção das trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras durante o percurso de escolarização da alfabetização ao ensino superior, opto por um suporte teórico orientador para que se efetivasse o processo investigado. Os procedimentos sistemáticos que me permitiram selecionar os aspectos relevantes do conteúdo das narrativas orais encontraram em Bardin (2010, p. 44) as orientações necessárias para

organizar a grande quantidade de dados coletados. Essa estudiosa concebe a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadoras [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” e, dependendo do tipo de interpretação, o método pode ser reinventado, pois não existe conteúdo “pronto a vestir e, assim, algumas regras são básicas e outras podem ser reinventadas”.

Portanto, ao entender, conforme Bardin (2010), que a análise de conteúdo é uma técnica e não um instrumento de coleta de dados, com um leque de nuances e formas de aplicação, pode-se considerar a comunicação transcrita das narrativas orais como um meio de expressão do sujeito capaz de produção de inferências do conteúdo comunicado em um dado contexto social. É a análise de conteúdo que vai responder pela codificação e pelos agrupamentos da mensagem expressa pelo conteúdo dos fragmentos narrativos que selecionei.

O primeiro passo, Bardin (2010) denomina de pré-análise e, neste estudo, significou a sistematização do material que consistiu nas seguintes atividades: leitura dinâmica de todo o material, percepção estrutural do material, identificação de conceitos pertinentes à pesquisa, escolha dos fragmentos necessários, suficientes, e adequados para a finalidade da pesquisa. Alguns princípios foram imprescindíveis nessa etapa: a exaustividade, constituída de várias leituras em todo o material para apreensão dos significados, reconhecimento dos contextos, e seleção daquilo que realmente contribuiria para análise; a representatividade, consistindo na organização do universo que melhor responderia às finalidades do estudo e representativo da totalidade e, por fim, a homogeneidade, significando que o material como um todo constituísse em técnicas estruturais de fragmentos narrativos semelhantes, constituindo o critério para seleção do material de análise.

O segundo passo concebido como processo da análise do material, ou processo de distribuição do material consistiu essencialmente em operações de codificação, decomposição e/ou enumeração em função de regra previamente formulada por esta orientação analítica. Selecionei e agreguei as dimensões semânticas, desagregando parte do material em elementos constituintes, selecionando ainda parágrafos e temas correspondentes ao conteúdo da mensagem, reunindo significados de um mesmo código. Assim, esse processo analítico requereu que fizesse uma leitura das falas explícitas e implícitas dos sujeitos, não desprezando a fertilidade de informações que pode estar nas entrelinhas. Fez-se necessário acionar o recurso da inferência, a fim de enriquecer a análise e fortalecer a produção discursiva desse tópico, viabilizando, também, a obtenção da fidelidade do discurso do interlocutor. Esse é um trabalho que exige critérios e bastante cuidado, pois o ponto de partida dessa análise é

exatamente a mensagem, seja ela verbal, na modalidade oral ou escrita, ou ainda não verbal. Ela sempre expressa, um significado e um sentido, em que este sentido não pode ser considerado um ato isolado. Os variados modos nos quais o indivíduo se coloca no texto dizem respeito às diferentes representações que tem de si mesmo e do controle dos recursos textuais que está veiculando a mensagem.

O terceiro passo denominado de tratamento dos resultados compreendeu a inferência e a interpretação propriamente dita. Nesse momento, de posse do material, passei a analisar o *corpus* a partir de inferências e de interpretações com base nos objetivos previstos. Emergiram também outras descobertas pela captação compreensiva dos ditos e não ditos na narratividade das interlocutoras constituindo no agrupamento em torno de um tema-base ou de significação central. Para distribuir os elementos em categorias das dimensões, considerei o que eles têm em comum, permitindo os agrupamentos. Esse tipo de classificação é chamado de análise categorial podendo ser criada (*a priori* ou *a posteriori*).

Para definir as categorias de análise, portanto, o fiz com base nos objetivos que nortearam o estudo, entretanto, o que determinou sua definição foram as narrativas das interlocutoras, pois “as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (BARDIN, 2010, p. 62). Assim, as inferências foram feitas a partir dos discursos das interlocutoras, sempre com base em uma teoria fundamental deste estudo.

Entendo categoria como processo de “categorização [...] como uma classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguinte de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos” (BARDIN, 2010, p. 59). Nesse aspecto, na presente investigação adoto como critério, o semântico, para realizar a categorização, elencada a partir das vozes expressas nas narrativas orais. Com isso, evidencio que o caminho metodológico do presente estudo fica desenhado, o que vem a se concretizar com o delineamento das categorias de análise e seus respectivos indicadores, conforme distribuídos no Quadro 2, apresentado detalhadamente na quarta seção, deste estudo.

2.6 Processo de Produção das Fontes

Tendo em vista tratar-se de uma pesquisa narrativa, nos meandros da abordagem qualitativa, cujo desenvolvimento comporta um caráter metodológico-biográfico, utilizo consecutivamente os seguintes instrumentos e técnicas de investigação e coleta de dados: a entrevista oral semiestruturada que objetivou apreender as nuances das narrativas orais acerca

das práticas leitoras de professoras alfabetizadoras e suas conseqüências em suas práticas pedagógicas, bem como o delineamento dos perfis profissionais de cada sujeito envolvido nesta pesquisa.

As entrevistas constituem momentos singulares para a recolha de dados, porque favorece a tomada de depoimentos inéditos no momento de sua aplicação. Diante de sua fonte viva é experimentado instantes em que se presencia o documento sendo construído, onde há uma relação visível entre o passado e o presente, quando o entrevistado monta diante do entrevistador seu testemunho e constrói a consciência daquelas histórias narradas.

Atentando para o fato de que o narrador vive e revive o passado no presente, o recordar já não é mais o fato acontecido, mas sim a interpretação do narrador, os fragmentos de memórias de cada uma das colaboradoras ajudaram a compor o *corpus* analítico deste trabalho de investigação. Pois, conforme Bosi (2004, p. 63), “recordar é um ato criativo”, tendo a sensibilidade para lembrar sempre que sou eu quem chega lá e remexo o passado, ciente de que “[...] ao recordar, não há pessoa que não se encontre consigo mesma” (BORGES, 2000, p. 183).

Assim, no processo de construção de dados identifiquei as categorias de análise, bem como seus respectivos indicadores, a partir do cruzamento das informações obtidas nas narrativas. Realizo metuculoso e cauteloso trabalho, objetivando apreender todas as nuances semânticas colhidas nos depoimentos das colaboradoras.

SOCIOLOGIA DA LEITURA: o texto literário e práticas leitoras

O vestido de Laura,
é de três babados,
todos bordados.

O primeiro, todinho,
todinho de flores
de muitas cores.

No segundo, apenas
borboletas voando,
num fino bando.

O terceiro, estrelas,
estrelas de renda
-- talvez de lenda...

O vestido de Laura
vamos ver agora,
sem mais demora!

Que as estrelas passam,
borboletas, flores
perdem suas cores.

Se não formos depressa,
acabou-se o vestido
todo bordado e florido!

(Cecília Meireles)

3 SOCIOLOGIA DA LEITURA: o texto literário e práticas leitoras

Nesta seção apresento alguns aspectos acerca da sociologia da leitura, sua relevância nas formulações teóricas acerca do papel do leitor, bem como a origem dos processos socioconceituais de alfabetização, leitura e práticas pedagógicas, fundamentada em aportes teóricos diversos e suas implicações nas práticas escolares, discutindo as teorias da leitura frente às práticas leitoras de professoras como base pedagógica. O propósito dessas abordagens é mencionar como o problema em estudo vem sendo considerado em teorias e propostas educacionais contemporâneas, sobretudo como tem se concretizado na escola.

Entre os graves problemas historicamente enfrentados pela escola brasileira destaco o do fracasso da leitura, pois o Brasil padece com baixos índices de leitura, atingindo apenas 1,5 livros lidos por ano, *per capita*¹¹.

Nos vários campos que trabalham com a temática da leitura e que tem ajudado a ampliar e aprofundar o debate sobre esse tema, o campo de estudos que trata da sociologia da leitura tem centrado o seu foco de atenção no leitor buscando compreender o delineamento dos horizontes de expectativas para a leitura entre um grupo de pessoas. Esses estudos, originados no início do século XX, objetivam, entre outros aspectos, compreender de que maneira a leitura afeta os leitores e os modifica, como se desenvolvem suas práticas leitoras e marcas de leitura no processo de constituição do leitor. São analisadas ainda as predisposições dos leitores – derivadas de seu perfil sociocultural, das motivações de leitura, suas opiniões, expectativas ou o lugar que ocupam na estrutura social – vinculadas às disposições dos textos, que também são variáveis: razões, condições e modos de produção e publicação do texto escrito, qualidade desse texto, distribuição, difusão, tendência de opinião acerca de determinados temas.

No campo de estudo dessa abordagem teórica, Jean Hébrard (2011), educador e pesquisador francês, situa a experiência da leitura como uma ritualização que ocorre principalmente como imposição da instituição escolar. Por ser ele um dos principais especialistas em cultura escrita, critica o ensino da leitura na escola como um veículo de transformar os valores e os alvos dos grupos sociais que constituem o foco da instituição, que percebe o leitor como “argila” a ser moldada pelo poder do livro educador. Contrapõe-se, desse modo, a essa visão, reconhecendo que boa parte dos estudos acerca da leitura das últimas décadas, formulam compreensões diferentes do ler e de sua aprendizagem. Suas

¹¹ Dados obtidos em COLE, 2012.

pesquisas sempre enfocaram o indivíduo e suas relações com o escrito, notadamente no século XVII, tendo como principal fonte a autobiografia, analisando trajetórias de pessoas comuns, como de Valentin Jamerey - Duval, que, de forma autodidata, buscou no decurso de sua vida, ter acesso e se apropriar do mundo da escrita e da leitura. Consoante o autor:

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura, do valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses grupos. Colocando o acento sobre o ler mais que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. (HÉBRARD, 2011, p.37)

Hébrard evidencia que esse mesmo ceticismo em referência à existência de uma dinâmica cultural relacionada ao acesso do mundo da leitura também delineia os modelos apresentados pela psicopedagogia ou pela psicolinguística quanto à compreensão da aprendizagem e da prática da leitura. Para esses campos de estudos, a comunicação escrita é concebida diferentemente, o que confere ao leitor uma posição distinta de mero receptor ou simples decodificador. A leitura é assinalada como processo de construção de sentido, em que o leitor assume posição privilegiada, o texto não é uma mensagem estrita, circunscrita em si, seus sentidos são construídos pela interação com esse leitor, pautado pela sua bagagem cultural, pois, no ato da leitura, o leitor reativa suas aquisições culturais anteriores. Esses paradigmas dificultam, entretanto, a possibilidade de explicar como o encontro com um texto pode remodelar um universo pessoal intelectual, o que conduz à percepção de que a leitura é vista mais como um processo de confirmação cultural do que como engrenagem de deslocamento ou de progressão no mesmo campo.

Assim, o autor afirma que existem aprendizagens exemplares da arte da leitura, “irrupções no mundo do escrito que nada ou quase nada deixavam prever, como é o caso de autodidas trânsfugas das práticas culturais de seus círculos ou de comunidades e até mesmo de grupos sociais mais importantes” (HÉBRARD, 2011, p.38), que tem-se conhecimento apenas por meio de suas histórias de vida faladas ou escritas, nas quais a relação com os livros parece determinante na consciência que adquirem de sua trajetória, articulada com uma aprendizagem bem sucedida da leitura. Descreve o caso de Valentin Jamerey-Duval, cuja autobiografia diz, tanto em sua narração como em sua escrita, o que foi sua trajetória cultural. A partir desse exemplo, o autor questiona a ideia de que tornam-se leitores aqueles que possuem na família outros leitores, e que deles herdaram esse hábito ou esse gosto,

argumentando que ela não é capaz de explicar aprendizagens da leitura que não sejam uma simples atualização de um capital herdado, como no caso específico dos autodidatas. Embora reconheça a relevância das constatações de Hébrard, é imperativo salientar que a aquisição da leitura e da escrita por autodidatas se constitui em casos raríssimos, e são dificilmente investigados pela literatura da área, o que me permite assegurar que a grande maioria desse processo dá-se no contexto da escola, apesar de suas fragilidades metodológicas. Isso significa que a escola ainda é, para a grande maioria dos indivíduos, o único reduto de acesso às práticas sociais de leitura e escrita.

Por essa via, na busca de compreender esses aspectos, esse campo teórico, objetiva estudar o público, encarando-o não mais com elemento passivo, mas como sujeito ativo, capaz de operar mudanças em seu gosto e preferência de leituras. Assim, a sociologia da leitura, conforme proposta por Chartier (1995, 2011), considera todos os fatores sociais que incidem diretamente no processo de formação do gosto de práticas leitoras, além de conceber como funcionam os mediadores de leitura, como também as características dos consumidores conforme sua condição social, cultural, etária, sexual, profissional, entre outros.

Nesse sentido, os estudos dessa abordagem teórica, fundamentam a minha convicção em compreender como as práticas culturais fazem parte da concepção que a sociedade formula, ou seja, concepções e representações materializadas, incorporadas e interiorizadas pelos indivíduos, independentemente das classes a que pertencem no tecido social, a concretude do ato de ler se concebe como uma prática social adquirida e exercida individualmente, que se transfigura em uma prática leitora nunca neutra, mas intencionada. Compreender a leitura nesses termos é percebê-la como experiência e implica considerar que o ler “[...] tem efeito sobre nós, quando nos forma, ou nos transforma, ou nos deforma. Quando o ler nos afeta no eu, quando constitui ou põe em questão ou modifica isso que somos” (LARROSA, 1999, p.48).

Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como atividade puramente individual para ser assumida também na sua relação entre o cultural e a liberdade relativa do leitor de estabelecer significações acerca do lido, sobretudo imprimindo nova imagem sobre si, questionando-se e transformando-se paulatinamente. Para essa finalidade, o texto literário figura como o mais importante, pois a ideia de transformação por meio da leitura de textos em relação aos quais os indivíduos poderiam aprender a se perceber de um outro prisma, é defendida por diversos estudiosos da área, como Larrosa (2001), Hébrard (2011), Chartier (2011), entre outros.

Dessa forma, entrecruzar alfabetização, história da leitura e práticas leitoras reveste-se em ação favorável, permitindo compreender o cenário de mudanças que se imbricam nestas instâncias, pois no atual contexto histórico, o mundo sofre constantes modificações com avanços nas áreas da informatização, globalização, economia e dos novos modelos de organização do trabalho. Essas inovações ampliaram ainda mais a demanda por educação de qualidade, exigindo respostas às necessidades crescentes para enfrentar os novos desafios impostos pelo mundo globalizado. Entendo que para fazer face às exigências desse cenário é preciso revelar, ao mesmo tempo, no campo educacional, criatividade, coragem, ousadia e determinação no sentido de gerar mudanças reais para atender as exigências do século XXI (DELORS, 2001).

A análise das mudanças conceituais ocorridas no transcurso da história do ensino da língua escrita, no início da escolarização, confirma que até a década de 80, do século XX, a alfabetização foi entendida, prioritariamente, como aprendizagem mecânica de um sistema convencional de escrita, em que os objetivos eram atingidos por meio da alternância entre os métodos tradicionais de alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização pautava-se tanto em aspectos da síntese (fonemas, sílabas) quanto processos analíticos¹² (textos).

Diante disso, os anos 1980 constituíram a linha divisória da consolidação da alfabetização escolar no cenário brasileiro, por meio da alternância entre os métodos sintéticos e analíticos, que embora distintos, fundamentam-se no mesmo pressuposto teórico, pois compreendem que a criança depende de estímulos externos e planejados para o desenvolvimento da competência leitora. Sendo assim, a prática pedagógica de ensinar e escrever, proposta por esses modelos, limita a aquisição da escrita a atos mecânicos de imitação e de repetição de estratégias preestabelecidas, em resposta a diferentes estímulos do ambiente. Entretanto, hoje, não se admite esta visão estreita acerca do alfabetizar, pois desconsidera os múltiplos aspectos e a complexidade envolvida nesse processo. Busco uma alfabetização que tenha sentido próprio e específico, entendida como processo de apropriação da linguagem escrita e não apenas como aquisição de um código. Que ultrapasse a compreensão de jogo de palavras e possa ser entendida, como “A consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos” pois, isso se constitua verdadeiramente “o sentido da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se (FREIRE, 1987, p. 20).

¹² Métodos analíticos ou globais propõem o aprendizado do todo para as partes, argumentando teoricamente, que a leitura é um ato global e audiovisual. Por outro lado, os métodos sintéticos propõem a aquisição da leitura e escrita a partir das partes para o todo, na qual compreende a relação existente entre o som e a grafia, o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. (SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

Dominar a palavra escrita para o conhecimento de si mesmo e do mundo circundante, ao mesmo tempo aprender a expressar-se em palavras são tarefas ontológicas, que perpassam a escola indefinidamente e necessitam ancorar-se num processo de desenvolvimento da escrita, ao mesmo tempo demanda a participação da professora alfabetizadora, o que implica considerar que esta deverá centrar a sua atenção, não exclusivamente, no processo de ensino, no paradigma do como ensinar, mas na dialética que envolve o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, a repetição tem sido a prática mais comum para se aprender qualquer conteúdo, sendo o ensino estruturado do mais fácil ao mais difícil e, a fixação da aprendizagem torna-se em atividade frequente, repetitiva e desprovida de reflexão. O que pretendo, no entanto, é uma alfabetização em que:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria estas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel ou na tela do computador são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2003, p. 22).

Isso me faz compreender a necessidade de reflexão metalinguística empreendida pela professora que possui papel fundamental na organização das situações de ensino que envolvam práticas leitoras eficientes, haja vista a alfabetização constituir-se em fenômeno complexo e multifacetado. Desse modo, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras que, notadamente, contrariem a perspectiva de formação centrada no paradigma da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), eivada de atitudes pedagógicas previsíveis, repetitivas e mecânicas. Isso porque o desempenho da prática pedagógica em contextos sociais de produção de massa conduz as professoras e, conseqüentemente, a sociedade a uma prática reducionista do ensino e da aprendizagem, conservando-se os paradigmas da dimensão técnica, que visam apenas à reprodução do conhecimento. Pensar sobre essas questões significa romper com tais modelos e promover uma educação como experiência, que coloque os conteúdos a serviço da humanização de professoras e alunos, permitindo aos indivíduos conhecerem o mundo social de maneira problematizada.

Ao delinear uma prática pedagógica inovadora, destaco que o homem deve ser visto em sua plenitude, em que todos os sentidos participam da elaboração do conhecimento, motivo que instiga as docentes a perseguirem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a mera reprodução do conhecimento, perspectivando a ação, a curiosidade, a reflexão e o espírito crítico. Dessa forma, na prática pedagógica, pretendo um estudo que oportunize ao aluno produzir e não somente reproduzir conhecimentos, compreendendo que:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento (BEHRENS, 2003, p. 55).

Por considerar essa situação imprescindível, nesta pesquisa assumo como pressuposto epistemológico o fato de que a docência não pode reduzir-se a simples técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias didáticas e que, nessa circunstância, desenvolve um ensino para um suposto grupo de alunos homogêneos, desconsiderando o caráter subjetivo das variáveis que incidem diretamente nos processos de ensinar e aprender. Ao contrário, entendo que a docente deve centrar sua ação no novo paradigma, fundamentado numa visão holística do mundo, apontando para um todo inter-relacionado envidando a superação da reprodução, a efetiva produção do conhecimento e a integração do trabalho escolar. Portanto, um trabalho integrado no interior da escola deve oportunizar momentos de reflexão capazes de romper com os aprisionamentos impostos pelo cotidiano escolar, que se apresenta a partir de uma série de eventos inerentes às rotinas necessárias para o funcionamento de uma instituição de ensino.

É necessário compreender a natureza da prática escolar e realçar suas características particulares, que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica sua complexidade, pois, “[...] boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada” (PERRENOUD, 1997, p. 21). Dessa forma, a maioria das práticas pedagógicas, constituem-se de rotinas em que a docente realiza, de forma relativamente consciente, sem a preocupação com um controle rigoroso de seus resultados. Por outro lado, alguns autores (SCHÖN, 2000; PIMENTA & GHEDIN, 2008; NOVOA, 1999; GÓMEZ, 1992) têm-nas definido como tomada de decisões concebida sobre a base de informações conscientes que visam desenhar um sistema coerente de ações pedagógicas que satisfaçam as necessidades específicas de cada

indivíduo, permitindo-lhes alcançar suas metas. Entendo, que nesse processo, a professora, ciente das reais condições de seus educandos, pode intervir, pode mediar de maneira sábia a construção de práticas leitoras. Inclusive, diversificando ao máximo, as modalidades dessas práticas e os espaços de sua atuação, pois “O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”, dessa forma, é necessário observar que “o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática” (GÓMEZ, 1992, p. 103) que refletem situações individuais do processo de aprendizagem e maneiras de comportamentos grupais, e portanto, demandam um tratamento singular, respeitando as idiosincrasias.

Emerge, então, a complexidade da prática pedagógica, sendo necessário considerar, no contexto da formação docente, a multidimensionalidade dessa prática, bem como o pluralismo que lhes são inerentes, impulsionando a professora a agir no cotidiano escolar para responder a diferentes desafios. No âmbito das práticas leitoras, exige-se, portanto, o domínio de conhecimentos linguísticos e dos sistemas de escrita, um saber profundo sobre a linguagem de modo geral, como também o funcionamento da escrita. Exige-se ainda, responder aos problemas, dificuldades e dilemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e, mediante esses imprevistos e contingências, pertinentes às práticas leitoras, propor estratégias, buscando soluções, procedendo corretamente, até mesmo frente ao inesperado.

A questão central é que a professora pode ser uma intelectual crítica em oposição às concepções puramente técnicas, já que em grande medida, é responsabilizada pelas transformações sociais. Essa reflexão crítica não se limita apenas ao contexto da sala de aula, mas às estruturas institucionais em que trabalha. Na busca por educação de qualidade, a escola vivencia, hoje, uma evolução constante, particularmente, no que se refere aos processos de alfabetização e letramento¹³, que sinalizam como fator importante para discussões sobre os métodos, concepções e práticas docentes, capazes de possibilitar a construção e ressignificação da prática escolar alfabetizadora. Nesse contexto, o foco principal, e que emergiu naturalmente no fim do século XX, é a construção de uma nova proposta educacional que leve a professora alfabetizadora a adquirir e desenvolver novas competências pedagógicas, em função dos saberes que utiliza e que demandam uma profissional capaz de se reinventar, preparada para lidar com novas tecnologias e linguagens, para responder a novos ritmos e processos.

¹³ Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou grupo de indivíduos, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

Acredito, portanto, que conhecer os meandros dessa concepção inovadora de educação, em toda sua complexidade, implica reconhecer os desafios que fazem parte do trabalho da professora, referente ao processo de construção da língua escrita, face às práticas pedagógicas alfabetizadoras. Essa prática constitui um processo que desemboca em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que norteiam a sua concepção de educadora enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo é transformada, pois a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada vinculando-se profundamente ao processo civilizatório e humano, porque enquanto “prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam” (PIMENTA, 2002, p. 18). Tomo como referência, vários estudos e pesquisas, como de Ferreira (1986, 1995, 1999), Soares (2004), Garcia (1987) que ampliaram as discussões nessa temática, a fim de dar respostas e subsidiar a prática pedagógica da professora alfabetizadora, aspectos discutidos no próximo item.

3.1 Prática Pedagógica Alfabetizadora: a reflexão como mecanismo da práxis

No entrecruzamento conceitual de prática educativa, prática docente e prática pedagógica identifiquei um conjunto de reflexões e questionamentos acerca de algumas dificuldades inerentes a essas concepções. Considero, portanto, pertinente empreender uma discussão acerca dos limites teóricos que fundamentam e demarcam as especificidades da prática pedagógica. Parto da compreensão de que a docência se caracteriza como uma profissão que lida com indivíduos, situações complexas e imprevisíveis, podendo gerar incertezas, angústias, alegrias, conflitos de valores e dúvidas, indo além do processo de mera reprodução de conhecimentos incorporados ao longo da trajetória profissional.

Tomo a prática pedagógica neste contexto de análise, como a ação realizada pela docente no ambiente educativo, tendo como foco principal desenvolver o processo ensino-aprendizagem, impulsionada por situações e estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula. Nestes termos, a prática é orientada por múltiplos saberes, habilidades e competências atinentes ao trabalho docente, pois constitui ambiente de interação, no qual as relações teoria/prática são desenvolvidas. Assim, é necessário compreender que essa prática pedagógica revela-se, na verdade, como *práxis*, resultado de elaboração coletiva, num espaço onde as práticas são construídas e vivenciadas no cotidiano, concepção que difere radicalmente da simples noção de prática apenas, que pode se situar no plano das elaborações

primeiras do pensamento, a *práxis* não. Esta pressupõe um coletivo que esteja articulado, não massificado tampouco aglutinado, contudo que resulte num amálgama de aspectos imprevisíveis, derivados das situações educativas em geral, que impulsiona o grupo para discutir e refletir coletivamente antes da tomada de qualquer decisão.

Dessa forma, não se pode limitar a prática pedagógica das docentes a um mero repasse de informações e conteúdo que supostamente sintetiza o bojo de conhecimentos apreendidos nos cursos de formação inicial e continuada. No espaço escolar, como indicarão os fragmentos das narrativas apresentadas neste trabalho, as professoras assumem responsabilidades bem maiores, tendo em vista a complexidade que se estabelece em torno do ato de ensinar. Assim, a perspectiva da *práxis* é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto, há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é característica própria do ser humano. A partir dessa concepção redireciono a questão da *práxis* pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a prática repetitiva, mecânica e eivada de condicionamentos cristalizados.

Assim, é imprescindível (re) pensar a prática pedagógica no âmbito dos estudos acerca da trajetória de formação docente, uma vez que essa prática desvela-se como o espaço em que os saberes advindos da formação são (re) significados, pelo viés de um estreito diálogo entre os processos formativos e a prática pedagógica das docentes, pois:

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que podemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria [...]. Com isso estamos assumindo que não há teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor (GHEDIN, 2008, p. 14-15).

Diante disso, reconheço que alfabetizar requer a ação de professoras solidamente preparadas, capaz de desenvolver significativamente o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de reflexão crítica. O preparo de professoras para atuar na alfabetização deve contemplar formação especializada, envolvendo o estudo de teorias específicas no contexto da Linguística, Psicolinguística, além da Didática da Alfabetização, o que parece não ocorrer no interior da formação da maioria das professoras alfabetizadoras.

Essas constatações ancoram-se, em pesquisas¹⁴ desenvolvidas sobre a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, que tem apontado para a necessidade de maior aprofundamento no tocante aos aportes teóricos e práticos, em virtude das dificuldades dessas profissionais na concretização dos processos de mediação da aprendizagem. Assim, é necessário o equilíbrio didático, pois os aspectos práticos não devem ser subestimados nem superestimados, mas é relevante o aprofundamento teórico acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, porquanto estas favorecem uma análise crítica dessa prática. Considero, portanto, teoria e prática como partes amalgamadas, e como tais, constituem o cerne das práticas pedagógicas cotidianas, não devendo ser desenvolvidas separadamente.

As concepções de alfabetização e letramento projetam-se como uma das questões a ser enfrentadas como possibilidade de ressignificação dessa prática alfabetizadora. Dessa forma, a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Assim, pelo processo de escolarização de instrução formal, a alfabetização pertence ao âmbito do individual. Por sua vez, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita buscando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada, procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010).

É notório destacar que o letramento tem como objetivo primeiro introduzir o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, além de investigar quem é alfabetizado, e também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desobriga-se de verificar somente o individual, centrando-se no social, ou seja, essas práticas de leitura e escrita têm consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até econômicos. Nesse sentido, o letramento comporta duas principais dimensões, uma individual que envolve os processos de leitura e escrita, em que a leitura é compreendida como conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, envolvendo a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade mais complexa de compreender textos escritos. No tocante à dimensão social, o letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita por meio das quais as

¹⁴ Para maior compreensão do tema consultar: KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006; FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995; CAGLIARI, L. C. **Linguística e alfabetização**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2004; CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998; CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005; CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização**: decifrar o mundo – alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

peessoas se envolvem cotidianamente em seu contexto social. Desse modo, não se constitui de um conjunto de habilidades individuais, todavia de práticas sociais, construídas no seio das sociedades em geral.

Por esse motivo, sendo a alfabetização intimamente ligada com a instrução formal e a escola em grande parte a responsável pelo acesso ao mundo da escrita, confere à professora alfabetizadora um papel importante, ou seja, que conceba a alfabetização e letramento como fenômenos complexos atentando para as múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade e que proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita reconhecendo que isso,

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92).

Nessas circunstâncias, a professora pode assumir papel imprescindível e insubstituível na construção da aquisição da leitura e escrita nos alunos, uma vez que tal comportamento relaciona-se às suas concepções e práticas pedagógicas a respeito de alfabetização e letramento. Assim, a professora precisa conhecer sua matéria, a disciplina que ministra e seu programa, e ainda possuir alguns conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, concomitantemente, desenvolver um saber prático balizado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essa perspectiva implica pensar que as professoras alfabetizadoras possuem concepções teóricas sobre o processo de alfabetização, e que muitas vezes, essas concepções são adquiridas durante seu percurso formativo e em contato com o *locus* de sua atuação profissional e, desse modo, o reconhecimento da prática, enquanto ação crítico-reflexiva, passa a ser visto como “um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social” (BRITO, 2007, p. 49). Assim, percebo então, que a formação se desenvolve como um *continuum*, isto é, como um processo dinâmico que se constrói e se reconstrói no decorrer da trajetória formativa.

Nesses termos, a prática pedagógica constitui-se de uma atividade intencional que deve articular teoria e prática como elementos indissociáveis durante o processo de ensino, validando-a como prática social. Em outras palavras, as questões da prática pedagógica assumem um novo status na medida em que os saberes da experiência emergem num ambiente de análise que os legitimam.

Assim, as práticas pedagógicas ao incorporarem outras características, como planejamento participativo, decisões coletivas, entre outras, assumem a condição de prática reflexiva exigindo ações imediatas do professor; sendo necessário, nesse contexto, a revelação e a validação dos saberes da experiência docente, pois conforme salienta Pérez Gómez (1998) a perspectiva prática da formação de professores percebe o ensino como uma atividade complexa, dentro de um contexto específico, eivada de situações imprevisíveis e conflituosas. Nesse cenário, o professor passa a ser concebido como um artista ou profissional clínico. Sobre o professor compreendido como artista, Schön (2000) discute a não casualidade de os professores frequentemente se referirem como “arte” do ensino ou da administração, na medida em que usa o termo “artista” para identificar aqueles profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incertezas, dificuldades, singularidades e conflitos no desenvolvimento da sua prática pedagógica, ou seja, na complexidade que se constitui a tarefa de ensinar.

Desenha-se, assim, a compreensão de que a formação de professores baseia-se na prática. A prática passa a ser percebida, nessa perspectiva, como um elemento estruturador da formação dos professores, ou seja, é no contexto da prática e a partir da prática que os cursos de formação devem se organizar, pois “a orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363). Afirmo que a formação da professora não acontece apenas em decorrência da sua atuação profissional e da sua formação institucional, mas, sim, do processo pelo qual a pessoa se constituiu por meio de suas experiências construídas, vividas e sentidas e que, indubitavelmente, contribui na formação do eu profissional. É preciso perceber a existência de uma cultura, que sobrepõe ao pedagógico e influencia diretamente na prática pedagógica, uma vez que o espaço da escola é o da pluralidade de discursos, de lutas e dilemas. Assim, a sala de aula é o espaço dessa prática, onde se efetiva a maior parte da interação professora e alunos, e constitui-se não somente lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para a professora.

Deve emergir, então, uma nova concepção de ensino, capaz de romper com o enfoque tradicional em que o ensino é considerado uma atividade artesanal na medida em que o conhecimento vai sendo construído e acumulado permitindo o surgimento de um saber profissional, transmitido de geração em geração, de maneira predominantemente tácita. Desse modo, o conhecimento, a cultura profissional, a forma de transmissão constitui numa reprodução acrítica de uma ideologia que representa os interesses políticos e socio-econômico das classes dominantes. Em virtude da ausência do aspecto crítico-reflexivo, perduram-se os mitos, os vícios, os papéis profissionais, em que a maioria das docentes, cujas identidades profissionais estão excessivamente ligadas a uma escola do passado, chegam a enquadrar-se num “arcaísmo do corpo docente, um conservadorismo pelo menos parcial, que constitui obstáculos à modernização necessária da instituição escolar às novas situações institucionais, culturais ou sociais” (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 77).

Intenciona, portanto, o modelo prático reflexivo, romper com o isolamento da docente, como única mestra em sua classe, desenvolvendo sua ação pedagógica em cooperação com os colegas, na busca da gestão coletiva da sala de aula e da própria escola. Ao tempo em que o trabalho docente torna-se um trabalho coletivo, “implicando ‘práticas institucionais’ no seio da organização escolar; trabalho em equipe pedagógica, classes cooperativas, projetos de estabelecimento, sessões de conselhos”, exigindo dos docentes, a incorporação de novas competências (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 73), ou seja, aprender a comunicar-se, gerir grupos de estudo e trabalho, saber lidar com opiniões divergentes, saber negociar com parceiros diversos.

Diante desse contexto educativo social mutável e complexo, os papéis da professora são alargados em sua diversidade, principalmente, no que concerne ao saber comunicar-se na busca da troca de experiências significativas. Assim, reconheço que a docente deve tornar-se um prático-reflexivo capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e seus resultados, devendo refletir sobre a questão do sentido das ações que realiza, interrogando sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Essa capacidade culmina numa situação de autoanálise facilitando a identificação de seus sucessos e insucessos para ajustar as suas práticas pedagógicas, pois a professora não pode mais se contentar em reproduzir rotinas pedagógicas ou receitas e regras preestabelecidas, exteriores a sua prática. Convém reiterar, que isso significa um rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, ao propor mudanças significativas no espaço de sala de aula onde as práticas insistem na reprodução e repetição de rotinas educativas. Explorando as características do pensamento de um profissional competente, Schon (2000)

analisa os elementos das atividades práticas diante de uma situação problemática, salientando que:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situação de conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHON, 2000, p.54).

Desse pressuposto propõe um ensino prático reflexivo em que a prática significa um espaço de construção de teoria, quando a professora, diante de situações complexas e inusitadas, reconstrói saberes e desenvolve novas técnicas. Contrariando à epistemologia científica e técnica, o autor propugna então a epistemologia da prática que permite à futura professora aprender fazendo e problematizando sua ação. Isto posto, a futura professora é colocada em situações concretas de aula, tendo como modelo uma professora mais experiente que demonstra, orienta, questiona mais do que ensina a técnica correta. Disso resulta a compreensão de que o conhecimento profissional, apesar do fundamento epistemológico, não resolve todas as situações e conflitos que emergem no contexto da sala aula, tampouco os problemas possuem apenas uma única conduta correta a ser adotada. Sobre essa questão Nóvoa (1992) analisa as relações da professora com o saber, explicitando a relevância de se “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 17). Acrescenta, ainda, que cada professora constroi maneiras próprias de ser e de ensinar, entrecruzando o pessoal e o profissional.

É mister entender que formar uma professora para que se torne mais capaz de refletir na e sobre sua prática significa um tipo de aprender fazendo e deve acontecer nos diferentes estágios da formação e da prática profissional, na busca de que as professoras tomem consciência de sua própria aprendizagem, verificando o que fazem/constroem, por meio da observação direta e ao mesmo tempo registrada, que favoreça uma descrição detalhada do seu fazer pedagógico, uma (re) construção de intenções, de estratégias e pressupostos. Por certo “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA & FINGER, 1988, p. 116), percursos eivados de situações conflitantes, que exigem um posicionamento reflexivo da professora para tomada de decisões. Dessa forma, o modelo de um profissional reflexivo a partir dessas referências implica numa formação que reafirma as habilidades e competências pessoais geradas por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, consolidando, desse modo, o processo reflexivo como forma de

investigação permanente e não meramente a descoberta do já existente. Portanto, a formação da professora alfabetizadora pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre as especificidades do processo de ensino da leitura e da escrita e, concomitantemente, a construção de práticas leitoras eficientes.

No próximo tópico, apresento a diversidade de concepções acerca das práticas leitoras, discuto seus desafios atuais, a problemática envolvida no cerne dessa questão e as possibilidades que podem transformar-se em soluções para os dilemas da alfabetização em geral.

3.2 Práticas Leitoras: desafios, limites e possibilidades

A partir do século XVII, a escola recebe oficialmente a atribuição da tarefa de ensinar a ler (ZILBERMAN, 1996), responsabilidade que hoje, ultrapassa três séculos. Nesse período, há muitas mudanças que ocorreram na educação de modo geral, com vistas à melhoria do ensino. No tocante às práticas leitoras, as mudanças aconteceram em vários níveis, principalmente, conceitual e social. Enquanto prática, a leitura vincula-se desde sua gênese à difusão da escrita, confundida, inicialmente, com a alfabetização. A associação da leitura ao processo de alfabetização, de decodificação do código escrito perpassa algumas décadas, no Brasil (MATÊNCIO, 1994). Isso implica perceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição (por meio da interpretação, redação, memorização), e julgá-las, ingenuamente, suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas leitoras. Esse fato é muito presente na realidade educacional brasileira, pois, em muitos momentos do processo de aquisição da leitura, a professora alfabetizadora bitola-se à mera reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual. Nesta tese, entretanto, comungo das concepções de leitura no bojo das proposições de Chartier (1995) enquanto somatório do conjunto de experiências construídas num contexto sócio-histórico mais amplo onde são produzidas as práticas leitoras, ou seja,

[...] na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (1996, p. 91).

Dessa forma, é possível perceber que os diferentes encontros entre leitor e material de leitura, são marcados por influências múltiplas, que provém de sua comunidade

linguística, do meio social no qual convive, sendo impossível compreender leitura e alfabetização numa perspectiva individual de decodificação da linguagem escrita. Infelizmente, na maioria das vezes a leitura confunde-se com a alfabetização, pois “O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético” (BARBOSA, 1994, p. 28), esquecendo-se que após o domínio da técnica, o indivíduo deveria aplicar-se ao saber teórico sobre a língua escrita, na prática de leitura, sendo tarefa fácil, portanto, constatar o ser alfabetizado, ou seja, haver aprendido a ler e a escrever, sem haver incorporado efetivamente a prática da leitura e da escrita enquanto mecanismos de práticas sociais.

Como tem-se insistido bastante nesse modelo, a competência do leitor e as práticas leitoras são colocadas como possibilidade, relegada a segundo, terceiro planos, postergada para o futuro constituindo uma tarefa para ser desenvolvida nos anos seguintes da escolaridade, que tem acarretado outro problema, que vencido o primeiro e desapontador contato com a linguagem escrita, instaura-se o fracasso nessa relação com o livro, fruto das práticas das professoras que, após a alfabetização, reforçam aspectos negativos sobre o livro e a leitura, de modo que logo o aluno “passa a ser mais um não-leitor em formação” (KLEIMAN, 1996, p. 16). Nesse aspecto, reside grande parte das críticas dirigidas à escola, pois sendo a mais importante agência de letramento, não pode prescindir da diversidade de práticas leitoras, tampouco desconsiderar outros eventos de letramento, a exemplo do letramento literário.

Assim, compreendo que a construção das práticas leitoras na escola podem extrapolar o significado e o exercício da decodificação e codificação mecânica, visto que nem toda pessoa alfabetizada é leitora, tampouco o “ser alfabetizado” garante a formação de práticas leitoras significativas, pois “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 1995, p. 25).

Avulta, então, a convicção de que entre a “leitura” do alfabetizado e a leitura do leitor, existe uma diferença na natureza do comportamento desenvolvido, ou seja, ao primeiro faculta-se a mera decifração do código, como se o ato de ler estivesse restrito ao significado linear/literal da palavra escrita; ao segundo, entretanto, faculta-se a compreensão do lido, no sentido amplo da palavra, “o que se lê tem a ver com o como se vê: ouve-se o que se diz, vê-se o que se lê: sinal de distinção entre letrados e alfabetizados” (FOUCAMBERT, 1994, p. 12). Desse modo, o processo de alfabetização, é identificado pela maioria das professoras que atuam nesse segmento de ensino, como a aquisição e o conhecimento da língua escrita e tem-se baseado, sobremaneira, no como se ensina, a despeito de como a criança aprende. Para

contrapor esse modelo, busco novas contribuições, na perspectiva de Soares (2003), Morais (2003), Ferreiro (1987) e Cagliari (1998) ao indicar que o conhecimento do código escrito é básico, necessário e imprescindível para a aquisição da língua escrita, entretanto, evidenciam que somente o domínio da mecânica do ler e do escrever não é o bastante para o desenvolvimento das competências linguísticas de ler e escrever, sobretudo para formação de práticas leitoras eficientes.

Destaco que “[...] ler não é apenas decodificar e escrever não apenas é codificar” (MORAIS, 2003, 19), implica reconhecer que a aquisição da língua escrita exige mais que o simples domínio de habilidades de codificação e decodificação, reforçando a compreensão da escrita como sistema de representação arbitrária e complexa. Concordo com Paulo Freire (1995) ao conferir abrangência maior para o termo leitura, quando afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (1995, p. 11). Isso significa que os leitores trazem consigo um conjunto de experiências em leitura, construído num contexto sócio-histórico mais amplo em que são produzidas as práticas culturais de leitura. Com base nisso, evidencio a complexidade dos atos de leitura e escrita pois,

Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais que historicamente e culturalmente foram se organizando oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. As linguagens sociais apresentam os conhecimentos das esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que foram se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais (BAKHTIN, 1998, pp. 154-155).

Nesse sentido, perceber essa complexidade, alarga a compreensão dos atos de leitura e escrita, na medida em que abre espaço para novas possibilidades de práticas leitoras de um mesmo texto, onde estariam tecidos diversos significados incorporados ao longo da trajetória do leitor. Adquire realce a experiência prévia, a visão de mundo, elementos imprescindíveis à construção dos significados acerca do lido. Nesse processo a leitura consiste num ato consciente que não se esgota em si mesmo para resultar numa atividade que busca a compreensão do ser e estar no mundo. Assim, a leitura e as práticas leitoras são construções históricas e socialmente desenvolvidas, numa determinada época e ambiente, resultado de uma cultura de indivíduos que tem suas históricas marcadas por eventos escolares e sociais,

armazenados na memória, incorporados em suas trajetórias pessoal e profissional como se tratará ao longo desta pesquisa.

Nesse sentido, a leitura deve ser entendida mais do que um procedimento que permite traduzir as informações do texto, para constituir-se numa atividade humana, que se define mediante as condições sociais em que se realiza, recebendo influências e, ao mesmo tempo, transformando o seu meio, pois “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (HÉBRARD, 1995, p. 35). Assim, pode-se conceber a leitura não meramente como atividade individual, mas percebê-la em sua relação com o cultural, na construção de significado, o que se justifica na medida em que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significado. Segundo a bela imagem de Michel De 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 jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1995, p. 77).

Acontece um verdadeiro processo de revolução diante das informações novas a que o leitor se submete, e após esse confronto inicial, são acomodadas, reorganizadas, fundindo-se com a bagagem anterior própria do leitor, constituindo um processo constante de acumulação das informações e um crescente aumento do repertório de práticas leitoras. Nesse jogo, subjazem às práticas leitoras aspectos não apenas psicológicos, mas também filosóficos e históricos.

Ao descrever a influência dos aspectos históricos, destaco que “o ato de ler, se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido” (MARTINS, 1994, p. 30). Por essa razão, o ato de ler e, conseqüentemente, as práticas leitoras constituem-se em experiências diferentes para cada leitor, uma vez que são confrontadas, no momento da leitura, as experiências anteriores. Isso permite incidir o olhar sobre a variedade da tipologia textual, sobre o porquê de um determinado leitor ler determinado texto, até concluir que “o significado da palavra ‘leitura’, em todos esses sentidos, depende de tudo que está ocorrendo”, ou ainda, “a leitura – como a escrita e todas outras formas de pensamento – jamais pode ser separada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido” (ZILBERMAN, 1991, p. 214).

Essa perspectiva histórica/social da leitura muito me interessa porque possibilita investigar os modos de ler das professoras alfabetizadoras, recuperar o desenvolvimento de suas práticas leitoras e como isso influenciou suas trajetórias formativas e repercutiu em suas práticas pedagógicas. Desse modo, é importante salientar que, nesta pesquisa, a realidade dessas colaboradoras é mostrada por meio de uma busca dinâmica das vivências e experiências significativas ocorridas em suas trajetórias de formação singulares e os impactos que estas tiveram em suas vidas.

Nesse sentido, as professoras alfabetizadoras desempenham papel fundamental na organização das situações de ensino que envolvam práticas leitoras pois,

Por caminhos opostos, os métodos tradicionais e o ensino atual se identificam: ambos desvinculam forma e conteúdo. A consequência parece ser que os métodos tradicionais produzem um aluno capaz de redigir corretamente – no que se refere ao padrão ortográfico – um texto estereotipado [...] nos procedimentos hoje defendidos, produz-se um aluno capaz de gestar “brilhantes ideias” que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça, [...] a questão metodológica deve abarcar os dois aspectos construtivos da língua: código e significado, [...] devem admitir tentativas de escrita que poderão resultar em formas que não necessariamente correspondem à forma correta. É preciso ter claro que essa tentativa, uma vez realizada, deverá ser imediatamente corrigida [...] para que o aluno se aproprie da compreensão de que embora a língua possibilite várias formas de relação letra/fonema, no entanto exige para cada palavra, o uso de única relação (KLEIN, 2002, p. 130-131).

A partir dessas análises, identifico a alfabetização em sua complexidade, sendo necessário o desenvolvimento de práticas leitoras, que rompam com a perspectiva de formação de educandos capazes de redigir corretamente textos livrescos, sem criatividade, constituindo-se em meros escribas¹⁵. Busca-se, entretanto, a construção de práticas leitoras visando estimular a capacidade argumentativa, criativa e crítica. Todavia, a escola, na maioria das vezes, a partir de práticas leitoras tradicionais (cópia, ditado, memorização) valoriza as concepções de leitura e escrita que não possibilitam a expressão dos educandos, cerceando oportunidades de criação e fruição da imaginação. Em vista disso, importa considerar que o papel das professoras alfabetizadoras no exercício profissional, é de extrema relevância, haja vista que deverão promover situações de práticas leitoras, que favoreçam os usos sociais da

¹⁵ O escriba ou escrivão era aquele que na Antiguidade dominava a escrita e a usava para, a mando do regente, redigir as normas do povo daquela região ou de uma determinada religião. Também podia exercer as funções de contador, secretário, copista e arquivista.

leitura e da escrita, o conhecimento da diversidade de gêneros textuais¹⁶ e suas especificidades linguísticas, bem como a utilização adequada da linguagem em diferentes contextos comunicativos.

Nesse sentido, os estudos acerca da relação Alfabetização/Letramento, História da Leitura fundamentam a convicção de que essas professoras engajaram-se em atividades de leitura, desde tenra idade, orientadas, de um lado, por práticas leitoras que se solidificaram a partir das relações que se estabeleceram, no decorrer de sua história, com o texto escrito e, por outro lado, abertas às possibilidades que novos contextos de práticas leitoras, emergiram das exigências escolares e pedagógicas. Sendo assim, analisar a trajetória formativa dessas professoras, mediada por suas memórias de práticas leitoras, implica considerar a construção particular que cada professora elaborou desse percurso histórico, a análise de seu processo de letramento e o impacto em sua prática pedagógica.

Isso porque, para o ato da leitura são importantes “a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais” (FERREIRO, 1987, p. 15) visto que várias pessoas, lendo o mesmo texto, apresentam diferentes níveis de compreensão, alicerçados em suas múltiplas experiências de leituras anteriores, pois “a associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra, entre objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo” (ZILBERMAN, 1988, p. 30).

Esse aspecto deve-se ao caráter individual/coletivo que o livro possa representar, ou seja, o simbolismo advém da troca de experiências, dos conhecimentos partilhados, da riqueza da linguagem, enfim, dos laços de afetividade. Assim, compreender que a leitura reveste-se de um poder considerável e assume uma importância premente no processo educativo devendo ser meta prioritária e fecunda na elaboração de práticas leitoras eficientes, bem como na relevância do papel da educadora enquanto mediadora da aprendizagem. Haja vista que “ler supõe um olhar de reconhecimento, mas não só sobre letras e sons. É prestar atenção para entender, captar, desvelar; é ouvir e silenciar-se, quando no interior ficam

¹⁶ Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004).

guardados os sentidos recolhidos” (RESENDE, 1997, p. 15). Não se trata, portanto, de considerar a leitura das professoras alfabetizadoras apenas pelos parâmetros do letramento simplesmente, investigando se elas exercitaram ou não práticas leitoras eficientes no decurso de suas trajetórias formativas, porém situar essa discussão desvelando as condições e os espaços em que elas se constituíram como leitoras e as implicações dessa formação nas leituras que realizam as manifestações desse processo em seu campo profissional.

Busco capturar, dessa forma, os limites da possível compreensão, indo além das palavras e mergulhando-se no mais profundo poço da imaginação, recolhendo os sentidos e os significados, pois nesses termos, as práticas leitoras assumem um papel importante enquanto atividade indispensável à análise, à compreensão, à elaboração e à reconstrução do conhecimento, sendo este conhecimento o somatório das experiências naturalistas e sociais. Ainda nessa direção, destaco que “ler é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e auxiliar seus modos de compreender”, sobretudo, “o mundo, as coisas, as gentes” (GERALDI, 1996, p. 70). Interessa-me, portanto, nesta pesquisa, a compreensão de que as práticas leitoras adquirem um tom dialogal, onde autor e leitor compartilham, momentaneamente, diversas ideias, embora, às vezes, o leitor necessite alterá-las (reconstruindo-as sob sua ótica). Diante dessas abordagens conceituais, observo a mudança de enfoque no tocante às práticas leitoras, ocorrida ao longo do tempo. É nítida a maneira como os estudiosos da área alargam, aperfeiçoam e acrescentam à construção das práticas leitoras novos elementos, a saber: conhecimento prévio, conhecimento de mundo, conhecimentos psicológicos, filosóficos, sociais e históricos, ato criador, controle linguístico, entre outros.

Essa análise favorece a compreensão do enfoque que as práticas leitoras devem possuir frente à crescente evolução social, tecnológica e à rápida modernização dos meios de comunicação de massa, pois exigem um cidadão mais proficiente, capaz de absorver um volume considerável de informações e renová-las constantemente, dada a efemeridade destas.

O próximo item desta seção sintetiza as discussões acerca dos aportes teóricos dos aspectos sociais da leitura.

3.3 Os Horizontes das Práticas Leitoras: influências de cunho social

O processo de compreensão sobre as questões que levanto levou-me a dialogar com algumas matrizes de pensamento permitindo, assim, um maior aprofundamento do recorte analítico aqui delimitado¹⁷.

É relevante pontuar que a leitura nem sempre foi considerada importante para as sociedades haja vista que o discurso oral tinha preeminência em detrimento do discurso escrito. Mesmo Platão, um dos célebres filósofos da Grécia antiga, primava pela oralidade, recorrendo à improvisação, negando a eficácia do registro escrito que poderia ser legado aos seus sucessores. Inclusive a decifração de diferentes grafias dificultava, até certo ponto, a utilização da leitura, que, quando utilizada, era geralmente em voz alta. Somente com a multiplicação do texto escrito, deu-se margem à leitura individual e, sobretudo, silenciosa (ZILBERMAN, 1996).

Até meados do século XV¹⁸ a leitura era feita de forma oral, quando as bibliotecas passaram a exigir dos estudantes e frequentadores a utilização da leitura silenciosa. Notório, também, era o número de elementos aptos para a leitura, pois “ainda no século XV muitos dos burgueses dirigentes de cidades não sabiam ler ou escrever” (ZILBERMAN, 1996. p. 9). Mesmo em países desenvolvidos, como a Inglaterra, que em 1433, diante do voto secreto imperial, viu-se obrigada à contratação de mão de obra específica para o trabalho de leitura, uma vez que muitos dos ingleses eram incapazes de ler. Somente com o advento da imprensa e do processo de alfabetização de massa a leitura passou a ter relevância no contexto social.

No Brasil, o quadro não foi diferente, pois percebo o baixo valor dado à leitura e as práticas leitoras, quando o país ainda era colônia de Portugal, porquanto a sociedade, na época, não precisava de leitura para o seu desenvolvimento, se é que se pode falar em desenvolvimento naquele período. Segundo Almeida (2000, p. 37) na colônia, “havia um

¹⁷ Reitero que a tese fundamenta-se teoricamente nas concepções de leitura e sociologia da leitura desenvolvidos por Chartier (1990, 1996, 1997, 2001), Chartier; Hérbrad (1995), Freire (1987), Ferreiro (1987), entre outros, que buscaram imprimir um outro tom às investigações sobre a história da leitura.

¹⁸ A leitura em voz alta substituiu até na época moderna, entre os séculos XV a XVII e era aplicada aos gêneros poéticos, comédia humanista, romances de cavalaria e pastoris e nos textos de história, exercendo, portanto, a função de inteligibilidade àqueles que não tinham a habilidade de ler ou entender as mensagens escritas. Quanto à função socializadora, serviu para reunir grupos, incluindo-se os semialfabetizados, os analfabetos e também os representantes dos meios letrados que se deliciavam com a mediação da voz leitora, para adquirir familiaridade com as obras e com os gêneros da literatura culta. O interessante nessa prática é que todos tinham oportunidade de adentrar no mundo da cultura escrita, independente ou não da condição de alfabetizado. No século XIX a leitura ainda era uma prática reservada à minoria, constituída pelas pessoas ilustradas que se permitia comprar livros, embora houvesse a opção dos clubes de leitura, o que atraía muitas pessoas. Assim, na maior parte do século XIX os livros foram mais ouvidos do que lidos por determinados grupos que se revezavam lendo ou ouvindo, enquanto trabalhavam.

grande número de negociantes que não sabiam ler”, atestando a falta de prioridade da educação enquanto recurso que favorece à participação social. Com efeito, a transmissão do idioma e do cristianismo servia aos interesses da colonização, pois “[...] liderados por Manuel da Nóbrega, os jesuítas logo fundaram classes de ler e escrever, valendo-se da alfabetização para introduzir a língua portuguesa e desenvolver a catequese [...]” (SOARES, 1995, p. 13). Essas iniciativas, embora positivas, eram insuficientes para atender à demanda de analfabetos em solo nacional.

Esse período de atuação jesuítica, ou seja, mais de duzentos anos no país, deixou raízes no tocante aos processos de alfabetização, não sendo possível apagar completamente os resquícios de seus ensinamentos em nossa realidade, pois não há, como não ter vestígios dessa tradição em nossas formas de conceber a leitura, atualmente. Certamente os jesuítas foram-se, entretanto, deixaram um legado que se insere no cultivo à oralidade, à memorização pura e simples, sem o devido entendimento do que se ler propriamente. São práticas ainda bem presentes nas escolas dificultando o exercício pleno da atividade intelectual.

Nesse contexto, é que no Brasil Império foi permitido aos analfabetos o direito de votar¹⁹ desde que possuíssem bens, poder e um lugar social proeminente. Merece destaque a situação caótica vivenciada pelo povo, pois a população escolarizada era cerca de 1,8%, enquanto na Argentina, o percentual era de 6%. Obviamente, no século XIX, a alfabetização da população não constava do rol de prioridades de um país escravocrata, mantido pela exploração de matéria prima e de economia agropecuarista, reconhecidamente desigual para com seus filhos brasileiros. A educação, portanto, não se revestia de relevância enquanto direito social, uma vez que:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação

¹⁹ Conhecida como Lei do Censo, determinava o voto direto nas eleições em todo o Reino e em seu preâmbulo determinava a realização de um censo em todo o Reino com vista a ser efetuado o alistamento dos eleitores. Instituiu pela primeira vez no Brasil o voto direto e secreto. A lei estabelecia ainda, que nenhum cidadão poderia ser incluído no alistamento sem o ter requerido por escrito, e junto com o requerimento deveria anexar provas de que tinha renda líquida anual não inferior a duzentos mil réis, por bem de raiz, indústria, comércio ou emprego. Complementando as informações sobre a lei, observa-se que a mesma não se esqueceu dos analfabetos, pois os mesmos poderiam obter o requerimento de alistamento desde que o pedido fosse feito por algum eleitor por ele indicado, obviamente com a condição financeira requerida. MOREIRA, Ricardo. Sistema eleitoral brasileiro: evolução histórica: a lei Saraiva. (Jus Navigandi, nº 803, set. 2005).

dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 43-44).

Somente com advento da Revolução Industrial, no século XX, a alfabetização começou a adquirir maior importância porque, entre outros fatores, ela introduzia o trabalhador numa realidade mediada por signos abstratos e o habilitava a obedecer às instruções, e isso era necessário para o desenvolvimento da sociedade. Em decorrência desse aumento, houve uma expansão no consumo de livros e, conseqüentemente, um crescimento da indústria editorial. Apesar dessas mudanças, essa realidade perdurou por mais de um século, desde a colonização ao início do século XX, época em que contabilizava-se cerca de 65% de analfabetos no país.

Na busca de solução para esta problemática, a escola, a leitura e as práticas leitoras, como atividades desta, e o livro, como meio possibilitador da leitura, mantiveram-se, unidos, ao longo da história e da consolidação da sociedade brasileira. Leitura, práticas leitoras e realidade, conjugam-se num processo dinâmico, uma vez que ler é viver, reviver seu mundo, suas vivências, suas experiências, ou seja, é perceber a realidade/sociedade através do texto escrito para, a partir dessa percepção, agir, interferir nessa realidade. Para Chartier (2011) no processo de invenção da escrita subjaz algumas condições sociais, pois:

A invenção da escrita exigiu apenas condições sociais: a escolha de estratégias de escrita estava ligada à estrutura da língua. O alfabeto mostrou-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um número enorme de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura (CHARTIER, 2011, p. 34).

Nessas proporções, a leitura e as práticas leitoras são concebidas como processos e produtos culturais, por conseguinte, social e aprendido num determinado contexto. Várias linguagens criadas pelas e nas práticas sociais, entre as quais: a das matemáticas, as linguagens de computador, as artísticas, as arquiteturas, a linguagem musical, a cinematográfica, a escultórica, a espacial, a gestual, entre outras, que, apesar de suas diversidades, surgiram em um determinado momento e contexto histórico, em uma dada comunidade social, a qual foi capaz de criar condições de marcas, registros que, embora

arbitrários²⁰, se tornaram convencionais para essa comunidade. Pelas práticas sociais, alguns de seus membros passaram a lê-las e a compreender uma ou mais dessas diferentes linguagens.

As práticas leitoras adquirem tal prestígio que, hoje, são consideradas indispensáveis para os diversos segmentos que formam a sociedade. Vivendo em uma sociedade letrada, é necessário que a pessoa que dela participe reconheça o valor dos conhecimentos ou experiências transmitidas pela palavra impressa. Nesse sentido, não ser leitor significa “marginalização cultural e privação de direitos” (ZILBERMAN, 1996, p. 12), uma vez que essa situação inferioriza o cidadão. Como se vê o valor da leitura e, por conseguinte, das práticas leitoras relacionam-se intimamente com um discurso histórico da leitura, socialmente construído, resultante da multiplicidade cultural e dos diferentes tipos de letramento e as variações dos usos e funções da leitura de acordo com os indivíduos.

Outro aspecto importante, o crescente avanço científico, tecnológico, desencadeadores dos processos de globalização/mundialização que interferiram sobremaneira no valor que a leitura e as práticas leitoras passaram a usufruir a partir de então, pois imergir em práticas leitoras, na sociedade contemporânea, não tem o mesmo significado que tinha cinquenta anos atrás. Fato esse percebido pela escola, nos dias atuais, que, a todo o custo, tem buscado alternativas no sentido de implementar, intensificar o trabalho com as práticas leitoras, em seu contexto. Isso porque, é a única saída para a grande maioria dos indivíduos, que a veem como via de acesso aos bens culturais.

A ação de ler está presente no projeto humano, pela busca incessante de sobrevivência e inserção no mundo, exigindo comportamento que se coloque em situações de confronto entre diferentes horizontes de significados, atribuídos ao mundo em que se vive, pois ao falar, ouvir, escrever e ler volta-se ao outro no processo de comunicação, situando-se com os outros, buscando a união através das coisas do mundo. Essa busca será sempre mediada pela linguagem, em quaisquer dos seus diferentes tipos, uma vez que sem ela não haverá a possibilidade de expansão das experiências e vivências nem participação da transformação cultural.

Nesse aspecto, a leitura e as práticas leitoras oscilam, ora sendo a “mola-mestra” do fazer educativo, “pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 44), ora é considerada

²⁰ Na linguística saussuriana, diz-se que a relação que une o significado ao significante é marcada pela arbitrariedade. De forma geral, pode-se dizer que o signo linguístico é arbitrário porque é sempre uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua. (Gramatologia, trad. de Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro, Ed. Perspectiva: São Paulo, 1973).

o “calcanhar-de-aquiles” da educação em geral. Vista como uma das atividades escolares responsáveis pela construção dos saberes, as práticas leitoras tem assumido ainda valores de acordo com o nível social de seus usuários. Historicamente tem sido consideradas um privilégio das classes dominantes, pois repassam a cultura e os valores das elites.

Destaco que é fato recorrente entre professoras e estudiosos que embasam este estudo que a classe dos populares tem pouco acesso às práticas leitoras desenvolvidas pela escola, cuja única finalidade, seria a conquista da ascensão profissional, compreensão de documentos, obtenção de informações gerais (avisos, letreiros de ônibus, correspondência particular). Em contrapartida, a classe dominante percebe as práticas leitoras como instrumento prazeroso de entretenimento, veículo de integração no mundo, transmissoras de informações sobre outros povos e lugares (SOARES, 1995). Muito dessa disparidade é atribuída à escola, que tem sido mediadora desse processo de discriminação, porque dificulta, às vezes, o acesso às práticas leitoras de cunho crítico, em que “o modo básico de ser de nossa sociedade foi e ainda é o da discriminação: a igualdade de oportunidade para o acesso à cultura [... à leitura ...] simplesmente inexistente. Em termos do livro, isto quer dizer uns leem, outros não”(SILVA, 1983, p. 12).

Posso entender que a problemática das práticas leitoras no cenário escolar não se descreve apenas em termos de incapacidade, mas também, de privação enquanto bem cultural socialmente constituído e historicamente produzido, que age, enquanto tal, sobre a sociedade, pois, “Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1984, p. 8). Assim, as dificuldades de acesso à leitura, são uma realidade que causam afastamento dos livros e das práticas leitoras, por parte da maioria da população brasileira que, após ser escolarizada regride para o estágio de semialfabetizada (analfabeto funcional)²¹, por falta de exercício frequente de práticas leitoras.

Diante dessa realidade, a escola tem, ao longo dos anos, envidado esforços no sentido de, pelo menos, minimizar as dificuldades que emperram a fruição das práticas leitoras e tem buscado uma proximidade com o almejado: a construção de práticas leitoras significativas que proporcionem aos sujeitos a capacidade de interagir com textos de qualquer natureza.

²¹ Pessoa alfabetizada apenas para entender na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos e problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnicização do conhecimento e privado das práticas sociais de leitura e escrita.

Saliento que há uma forte correlação entre o desenvolvimento material/social das sociedades e as práticas leitoras. Tem-se discutido, atualmente, se o desenvolvimento da sociedade, sobretudo no que se refere aos avanços científicos e tecnológicos, não constituíam ameaças para a substituição das práticas leitoras por outros elementos como imagem, palavra gravada e o acúmulo mecânico da informação. Preocupações estas, resultantes “da comprovação empírica de que, em muitos países, muitas pessoas têm desempenho satisfatório em diversas atividades sem apelar em nada para as práticas leitoras” (KATO, 2001, p. 13). Nesse contexto de análise, verifico a errônea compreensão de que as práticas leitoras estariam confinadas apenas à necessidade de ensino dentro da escola, não sendo necessárias para o exercício da vida em sociedade. Por outro lado, “As pesquisas mostram que esta decadência ou falta de desenvolvimento do hábito de leitura aconteceu somente em países menos adiantados [...] nos países desenvolvidos, sobretudo os Estados Unidos incrementaram tanto o ensino da leitura como o tempo dedicado a ela (KATO, 1992, p. 13).

Isso significa que nos países desenvolvidos, as novas tecnologias ajudam no incremento das práticas leitoras; em contrapartida, nos países em desenvolvimento as práticas leitoras entram em crise. Sendo o Brasil pertencente ao segundo segmento, faz-se necessário que práticas leitoras sejam incrementadas, no cenário escolar, com vistas a possibilitar à formação de cidadãos conscientes social e politicamente, pois “Cabe à escola a tarefa fascinante de criar e dinamizar espaços para a leitura” (GARCIA, 1992, p. 31). Na tentativa de levar a efeito essas proposições, a escola, na maioria das vezes, tem enveredado por caminhos tortuosos no processo de construção de práticas leitoras, levando em consideração a utilização do instrumental teórico-metodológico mínimo e, às vezes, defasado.

Convém reafirmar que esse comportamento contraria os princípios apontados por Vygotsky (1984), visto que a leitura e a escritura deveriam ser ensinadas naturalmente na escola, principalmente no jardim de infância que, segundo o autor, é o espaço/tempo apropriados para o ensino da leitura, da escrita e das práticas leitoras significativas, pois “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedos” (1984, p. 134). A leitura e a escrita deveriam ser “algo” de que a criança necessitasse, e a escrita ensinada não como uma habilidade motora, mas sim como uma atividade social, complexa e relevante para a vida.

Assim, compreendo que a linguagem ocorre por necessidade de comunicação individual, no entanto, nela está implícito o social, ou seja, a natureza da comunicação é social e não individual (BAKHTIN, 1992). É nesse aspecto que, pelo uso da palavra, pode ser

registrado o confronto entre valores sociais, pois todo signo é ideológico²² e, na perspectiva do autor, é o conteúdo ideológico e o relacionamento com uma situação social determinada que irão afetar a significação.

Em última análise, na busca de resolver tal problemática da não-leitura no Brasil, e ao mesmo tempo, de implementar programas de produção e circulação de livros no país, algumas ações e políticas públicas de incentivo à leitura, tem sido implantadas ao longo dos anos, objetivando minimizar o déficit de práticas leitoras e os índices de analfabetismo, aspectos que abordo no próximo item.

3.4 Política dos Programas de Leitura: construindo novas mentalidades

As tentativas para resolver a problemática da não-leitura, hoje, são inúmeras e as mais diversificadas possíveis. Vão desde a organização de programas de leitura, às medidas de cunho político implementadas pelos governos em vários estados da nação, porque a carência cultural afeta de maneira extraordinária a identidade, ou a afirmação desta, perante a sociedade. Sabemos que tal problema não é supérfluo, pois atravessa a história intelectual do país, bastando lembrar as iniciativas para reverter o quadro inicial do desenvolvimento do hábito de leitura, buscando superar as deficiências do sistema de produção, circulação e consumo de livros.

Desde a década de 70 não faltaram projetos para promover o hábito de práticas leitoras entre os brasileiros, merecendo destaque os de editoração:

Oriundo do poder público federal é o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro. Este implantou, nos anos 70, uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal (ZILBERMAN, 1996, p.127).

Trata-se da tentativa de equacionar o fenômeno das práticas leitoras no âmbito da escola e da biblioteca, em sua multiplicidade de aspectos e em sua necessidade e realidade cotidiana. Buscou-se investigar como aconteciam as condições de produção da leitura na escola, nos espaços de biblioteca pública e escolar resultando, em análise preliminar, que,

²² Quando se refere ao signo como ideológico, Bakhtin lembra que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, ao se modificar a ideologia, a língua se modifica, por isso a língua é dinâmica e o signo também é dinâmico, vivo, dialético e apõe-se ao sinal que, por sua vez, é imóvel e advém da análise da língua como um sistema abstrato.

sobretudo a biblioteca tem falhado em sua função de fomento às práticas leitoras. Essa falha deve-se a ausência de um “acervo compatível com as necessidades, expectativas e interesses dos alunos”, por “não estar preparada para as mudanças que ocorrem hoje em nossa sociedade”, pelos “seus objetivos não adequados”, pela falta de “dinamicidade e atualização” e, muitas vezes por não existir (CARVALHO, 1983, p. 35).

É nesse cenário que surgem as Salas de Leitura, promovidas por projetos de distribuição de livros da literatura infanto-juvenil, culminando um amplo processo de discussão na seleção dos livros destinados a essas salas. As palavras de ordem eram: promoção e valorização de práticas leitoras. No mesmo período surge a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que, desde os anos de 70 e 80, coordena um amplo programa de aquisição e distribuição de livros didáticos dirigidos a escolas públicas. Mais tarde, o mesmo órgão diversificou sua atuação e assumindo o programa anterior “sala de leitura”, intensificou sua ação na seleção, compra e distribuição de livros, perspectivando a consolidação do hábito de leitura no país, e por conseguinte, a solidificação de práticas leitoras.

De igual modo, verifico que a iniciativa privada não se omitiu de ajudar na solução dos problemas e dificuldades e implantou os programas “Ciranda de Livros” e “Viagem à Leitura”, que também servem aos mesmos propósitos dos projetos governamentais. As propagandas de incentivo desses projetos circulavam pela mídia em comercial do governo federal sob o slogan “Quem lê viaja”, nos anos 80 e 90. Dessa forma, por meio da publicidade, os meios de comunicação de massa caracterizam seu apoio aos objetivos do trabalho e garantem sua difusão.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) tem desenvolvido um trabalho significativo na disseminação do livro em nosso país. Desde 1979, o PROLER em parceria com a Fundação do Livro Infantil e juvenil já cadastrou mais de 600 iniciativas de fomento às práticas leitoras, diversos entre si, em pleno funcionamento pelos recantos do país. Obviamente falta, ainda, uma política global e mais consistente para o livro, apesar da multiplicação de incontáveis experiências bem-sucedidas. A Associação de Leitura do Brasil (ALP)²³ com sede em Campinas/SP vem também fomentando o debate em torno do tema, divulgando discussões de várias ordens quando o assunto é leitura.

Destaco também outra iniciativa do governo federal em lançamento nos anos 90, o programa “Literatura em Minha Casa” que entregou nas escolas públicas mais de 60 milhões de exemplares de obras literárias para serem levadas diretamente às famílias

²³ No site: <www.alb.com.br> ver a revista on line Linha Mestra.

brasileiras, distribuídos por seis diferentes coleções de cinco títulos cada. “Se imaginarmos uma média de quatro pessoas por família, cada coleção desse programa estará atingindo quase 50 milhões de brasileiros”²⁴.

É fácil perceber que, quanto à natureza, esse programa difere dos demais, porque viabiliza o contato com a obra por todos os membros da família uma vez que os livros são doados para os alunos. Entretanto, em análise desse programa, confirma-se que não se alcançou as metas almejadas, pois muitas escolas não cumpriram a determinação de doação dos livros, optando por equiparem as bibliotecas escolares com o acervo (SOUSA, 2003).

Outro projeto, igualmente relevante, o Pró-leitura, desde 1992 proporciona intercâmbios aos interessados (professores, pesquisadores), perseguindo algumas metas: melhoria na formação de professores, sobretudo na área da aprendizagem da leitura, dinamização da circulação das informações, melhoria em nível estrutural de oferta de leitura na escola. O projeto é filiado ao Programa de Cooperação Educacional Brasil – França e tem parcerias com Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros, entre eles o Piauí.

A cada ano esse projeto tem aumentado sobremaneira o campo de atuação, o que implica em ganhos significativos quanto ao fomento à leitura, principalmente dentro dos limites do ensino fundamental. Reconheço que esses investimentos, em que pese as limitações, têm contribuído para a melhoria da oferta de leitura no país, porém, por si só não constituem mecanismos eficazes de democratização da leitura e práticas leitoras eficientes, uma vez que a mera distribuição dos exemplares, como tem sido feito atualmente, não garante o desenvolvimento dessas práticas.

Entendo ser necessário que, aliado ao programa de distribuição do livro, haja um programa de formação permanente das professoras, sobretudo daquelas que lidam diretamente com alunos em processo de letramento, pois muitas vezes o obstáculo que a educadora enfrenta na intenção de desenvolver práticas leitoras é a falta de conhecimento, desde o conhecimento de um acervo mínimo, de critério para a escolha do livro até a utilização de recursos metodológicos na abordagem do livro. Desse modo, as questões aqui analisadas revelam que, ao mesmo tempo que se reconhece a leitura como uma atividade imprescindível e necessária à formação do ser humano em todos os aspectos, como indispensável à evolução das sociedades que gravitam em torno da linguagem escrita, a escola e o Estado não apresentam, na maioria das vezes, as condições para se desenvolver efetivamente as práticas

²⁴ Dados obtidos em www.proler.bn.br/destaque. 19/jun./2002 - em artigo de Ana Maria Machado “Do Bom e do Melhor. E muito”.

leitoras, como também a educadora, em geral desconhece os fundamentos teórico-metodológicos que consubstanciam essa prática.

Em busca de resolver a problemática, nos últimos quatro anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem implementado uma série de ações de formação, em parceria com várias universidades, entre elas o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) que abrange as áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. Esse Programa objetiva capacitar as professoras sobretudo no fomento de práticas leitoras, com propostas para a organização da biblioteca escolar e para a formação das professoras como mediadoras de leitura. Considero que o incentivo à leitura, às práticas leitoras, à divulgação do livro e à produção de obras deve constituir-se mesmo em vertente política em prol da melhoria da qualidade educacional promovida pela escola pública brasileira. Ao discutir, portanto, esses aspectos, perspetivo evidenciar que construir uma geração de indivíduos que usufruem das práticas leitoras em seus cotidianos, de maneira espontânea e natural, haja vista as condições de desigualdades que se perenizam na sociedade brasileira, não é tarefa fácil, senão extremamente complexa. Ao pretender solução para esse quadro, necessário se faz exigir a conjugação de esforços de todos os que têm compromissos e responsabilidades com a nação, em criar e implementar projetos em suas esferas de atuação e, concomitantemente, sugerir políticas públicas que garantam o acesso e a permanência com boa qualidade, dos indivíduos nas escolas. Assim, o Ministério da Educação, os Sistemas municipais e estaduais de ensino, as Universidades e Centros de pesquisa devem unir esforços na tentativa de melhorar a qualidade educacional no país como um todo.

Portanto, ante a relevância desses aspectos, na conjugação de esforços por essas instâncias, é imperativo manter um contato frequente e próximo do sujeito com esses organismos de fomento à leitura propiciando uma maior oportunidade de desenvolvimento de práticas leitoras. Não se pode esquecer, que a concretização desse contato com os materiais de leitura é entendida, de acordo com Pierre Bourdieu (1999), pelas circunstâncias econômicas e educacionais facultadas pela classe dominante, ou seja, a transformação do sujeito em leitor e inserido num contexto de práticas leitoras passa, obrigatoriamente, pelo acesso aos bens culturais e, para se pertencer ao meio social considerado culto, é condição mínima ter um certo nível de poder econômico para adquirir o código, visando circular no habitat natural do capital cultural.

Todavia, o acesso ao capital cultural, via poder econômico, não é garantia de que o sujeito esteja em condições de usufruí-lo, uma vez que a opção e a comunicação com o livro

são destinadas a alguns indivíduos que realmente possuem aptidões para fazê-lo. Essas aptidões constituem mecanismos adquiridos por meio do arbítrio cultural, comumente usados pelas esferas familiar e escolar na imposição da aprendizagem dos códigos que atestam quais livros podem ser naturalmente lidos e apreciados como arte:

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo (BOURDIEU, 1999, pp. 287-288).

O fato da ausência desse código conduz o indivíduo a perceber, na maioria das vezes, a obra de arte (livro) a partir do seu referencial cotidiano remetendo a sua percepção a uma ótica funcional, superficial, pois “Na verdade, aqueles que não contam com os meios de acesso a uma percepção “pura” envolvem em sua apreensão da obra de arte as disposições que sustentam sua prática cotidiana, e [...] estão fadados a uma estética funcionalista” (BOURDIEU, 1999, p. 297).

Assim sendo, “os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detém o código que permite decifrá-los” (1992, p. 297), ou seja, só é possível a apropriação dos bens culturais quando os sujeitos detém antecipadamente os instrumentos adequados. Essa situação é o resultado do processo de reprodução cultural e social, haja vista que as leis que regem a transmissão cultural condicionam o retorno do capital cultural às mãos do mesmo, reproduzindo, assim, a estrutura de distribuição desigual desse capital entre as classe sociais. Portanto, não basta apenas o investimento em programas de leitura, é necessário que a escola e sobretudo as professoras alfabetizadoras tenham consciência e compromisso com as reais necessidades de seus educandos no tocante ao desenvolvimento de práticas leitoras, bem como da herança significativa facultada pelos livros como capital cultural.

Diante disso, é imprescindível romper com o modelo estabelecido pela escola na manutenção do sistema de reprodução cultural e social, uma vez que:

Dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida, a mais dissimulada e por isso mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura

das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função (BOURDIEU, 1999, p. 296).

O sistema de ensino, nesse contexto de análise, configura-se mais eficiente no movimento de reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre as diversas classes sociais à medida que esse paradigma de cultura, que transmite, é o mais característico e semelhante ao da classe dominante. Nestes termos, a escola constitui-se, então, como instrumento de preservação do *status quo*, mais adequado se a cultura instituída enquanto tal, é a da classe dominante. Entendo, dessa forma, que a prática do sistema de ensino e de outros mecanismos governamentais estão a serviço do processo de reprodução cultural e reprodução social:

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e formação que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante. (BOURDIEU, 2004, p. 65).

Nesse sentido, identifico as trocas sociais, em que o livro é o objeto de maior circulação, cujo eixo está centrado nas relações entre o campo²⁵ literário e outros campos, tais como econômico, político e religioso, como mecanismos de socialização do capital cultural. Em vista disso, essa análise permite compreender que o consumo do livro e sobretudo do texto literário não depende apenas do acesso material, mas principalmente dos jogos de poder estabelecidos pelas várias instâncias sociais. Dessa forma, o consumo de determinados livros implica situar o leitor numa dada categoria, pois cada tipo de texto requer o domínio de aspectos do código de decifração que é adquirido na educação familiar e escolar. Isso implica que a formação de práticas leitoras, numa sociedade estratificada como a nossa, resulta do

²⁵ Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes.

relacionamento dos vários campos de poder que irão delinear a possibilidade ou a impossibilidade da realização desse processo.

Desse modo, a professora alfabetizadora encontra-se frente a responsabilidade de desenvolver práticas leitoras proficientes, todavia sua prática, na maioria das vezes, restringe-se a indicação de livros, a preencher fichas de leitura que acompanham os livros, a escrever redações baseadas em temas de leituras, atividades com datas marcadas para serem atribuídas notas. Com esses procedimentos, possivelmente, não se abrirá o caminho das práticas leitoras no espaço escolar. Outra agravante que dificulta as práticas leitoras na escola, é o distanciamento das professoras do livro, da cultura editorial em geral, nuances que trato na próxima subseção.

3.5 Práticas Leitoras como Base Pedagógica: o limite da imaginação

Se o Estado e a escola tem tido dificuldade em se adequar e implementar-se às condições necessárias às práticas leitoras satisfatórias, não se pode esquecer aquela que constitui a protagonista das práticas leitoras na escola: a professora. Em que pese o compromisso da professora alfabetizadora, enquanto usuária de práticas leitoras eficientes, necessário se faz discutir acerca dessa realidade. Alguns estudos (GARCIA, 1992; MATÊNCIO, 1994; LAJOLO, 1997; SUASSUNA, 1995, DUBOIS, 1990) apontam que as professoras, de modo geral, encontram-se distantes das práticas leitoras, pois alegam faltar tempo para usufruírem dos benefícios dessas práticas.

Essa alegação “falta de tempo”, em minha compreensão, não deveria abranger as professoras alfabetizadoras, visto exercerem uma profissão totalmente vinculada à leitura e às práticas leitoras, além da responsabilidade do processo de formação de leitores e escritores. Em estudo anterior, Barker e Escarpit (1975), ao discutirem acerca do leitor leigo, apontam três categorias de obstáculos à leitura que se ampliam ao final da escolaridade básica: a) oriundas do próprio leitor, como obstáculos físicos, psicológicos ou sociais; b) entraves no mecanismo de produção e circulação de livros e c) problemas inerentes ao material de leitura e aos objetivos estabelecidos. Nessa abordagem, a falta de tempo é o indicador de maior incidência figurando no âmbito dos obstáculos da primeira categoria. É possível compreender então, que essa justificativa, em grande medida, obscurece, seguramente, uma aversão à leitura e às práticas leitoras correspondentes, uma vez que a leitura “[...] requer uma certa disponibilidade, e [...] essa depende não apenas das horas e condições de trabalho, mas

também do ambiente geral do leitor: habitat, meio familiar, situação econômica, segurança no emprego, etc.” (BARKER; ESCARPIT, 1975, p. 123).

Nesse sentido, essa “falta de tempo” implica prejuízo, pois é do convívio com práticas leitoras diversificadas que se constitui o sujeito, ao apropriar-se da multiplicidade de produção de sentidos das situações que os circundam. Esse prejuízo foi largamente constatado em pesquisa empreendida anteriormente (SOUSA, 2003), quando verifiquei que parte significativa dos professores entrevistados não dispunham de tempo suficiente para realizar suas práticas leitoras, seja em âmbito profissional ou pessoal visto que “a carga horária de trabalho é grande e não tenho tempo para usufruir dos prazeres das práticas leitoras” (SOUSA, 2003, p. 126). Isso tem ocasionado sérios problemas pois, não se pode construir significados, tão pouco analisar, refletir sobre circunstâncias cotidianas, se não estiver balizado pelo lido, daí a relevância do leitor numa sociedade letrada ao apropriar-se da produção de significados.

Desse entendimento, Roger Chartier (2011) afirma que o leitor é alguém que sempre estará entre limitações e liberdade, pois a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. Dessa maneira, concordo, em parte, que quem dá sentido ao texto é o leitor²⁶ que dele se apropria, visto que o sentido, a princípio gerado pelo autor, pode receber, por parte do leitor, uma atribuição totalmente diferente da que ele idealizou, mas não totalmente diferente do que o texto diz, assim:

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. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas outras se extinguem (CHARTIER, 1995, p. 77).

Nesse âmbito, é facultado ao leitor/professor a condição de coautoria, pois ele confere vida ao texto escrito, por meio de criatividade, imaginação e crítica não podendo, portanto, prescindir de práticas leitoras regulares que lhes permitam diversificar sua atuação no espaço escolar. Diante disso, considero imperativo que a professora alfabetizadora tenha

²⁶ A estética da recepção é a teoria da literatura formulada por Hans Robert Jauss e alguns de seus colegas da Escola de Constança, no final da década de 70. Essa teoria desenvolvida pelo grupo com base no trabalho “A História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura” que retoma a problemática da história da literatura. Para Jauss o terceiro elemento do circuito literário, o leitor, é parte relevante no processo de produção literária, e como tal é objeto de investigação acerca “de seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994 – Série temas, v. 36).

contato com vários suportes textuais²⁷, numa situação real de práticas leitoras, visando ao aprimoramento de seu exercício profissional. Esses aspectos são coadunantes no tocante às tendências disseminadas pela academia quando o assunto trata das leituras da professora. São tendências que se dividem em reiterar a precariedade da leitura da professora, apresentar a professora como uma pessoa cercada por injunções sociais e econômicas que vem impedindo, até certo ponto, o seu desenvolvimento no âmbito da leitura valorizada pela elite e, ainda, outras tendências que pesquisam as memórias de leitura, que tem constatado que essa profissional, de alguma forma, exerce práticas leitoras, sem dúvida (HORIZAWA, 2006). Incluo a pesquisa (SOUSA, 2003) nessas últimas tendências, por entender, que apesar das afirmações das professoras acerca da ausência de leituras efetivas, elas realizam muitas práticas leitoras em seus cotidianos, que notadamente não são as ideais, porém constituem-se e enquadram-se nos parâmetros das práticas sociais de leitura devendo ser caracterizadas como tais.

Situação idêntica sobressai neste estudo, pois as professoras alfabetizadoras que colaboram conosco nessa empreitada, vivenciaram experiências significativas de práticas leitoras nos anos 1940 e apresentam em seus relatos autobiográficos, múltiplas vivências, profícuas e diversas com uma variada de tipologia de textos, como se verá na análise dos dados mais adiante. Apesar dos avanços, não se pode desconsiderar que ainda persiste, talvez em menor escala, o afastamento da professora dos livros e isto constitui um dos grandes problemas para a não consolidação das práticas leitoras na escola, como tenho reiterado neste estudo.

Assim, é fundamental enfatizar que como ocorre com o aluno e com a população em geral, também a professora tem encontrado dificuldades para desenvolver suas práticas leitoras, motivada pelas condições concretas em que exerce sua prática profissional. Não é difícil constatar essa realidade, pois me deparo diariamente com essa situação, visto que algumas professoras afirmam não poderem exercer suas práticas leitoras devido às precárias condições financeiras. Essa realidade desemboca na necessidade de investimentos na carreira

²⁷ Todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado. Para isso é necessário definir categorias e considerar aspectos limítrofes na relação gênero-suporte, pois os gêneros se dão materializados em linguagem e são visíveis em seus habitats. Contudo, a comprovação não se dá na observação a olho nu e sim com base em categorias. Seria interessante observar como desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet. Nesse sentido, o suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Sírio Possenti (2002, p. 208), “Quando ouvi falar dos trabalhos de Chartier pela primeira vez, o que ouvi foi que ele teria tentado mostrar que a leitura que se faz dos textos é afetada pelo suporte. Ou seja, que não se lê da mesma maneira um rolo de papiro e um livro com a confirmação mais ou menos conhecida de todos.”

profissional docente, no sentido de viabilizar práticas leitoras às professoras para que possam, de fato, constituírem-se em promotoras dessas práticas no cenário escolar pois, “o professor (a professora) precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê, pois, é de sua familiaridade com os diversos tipos de textos que pode ter a força e magia para estimular o leitor iniciante” (LAJOLO, 1997, p. 32) sobretudo as práticas leitoras que devem permear o cotidiano escolar.

É questão imperativa e necessária o aniquilamento desses entraves, em favor de (re) acender o desejo e a paixão que podem fazer desmoronar essas barreiras facilmente, na busca pelo objeto de desejo como numa experiência de amor:

[...] o amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse é feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si (LARROSA, 1999, p. 6).

Essa situação parece emergir de uma história fictícia, contrariando os padrões de verossimilhança e pode parecer irreal, mas é perfeitamente possível na medida em que as professoras conscientes do papel e responsabilidade que lhes são inerentes, empreendem esforços na busca de interagir com a diversidade de impressos circunscritos nos vários espaços em que circulam. Quando buscam o inusitado, o diferente, o inovador e perseguem situações concretas, diversificadas na sala de aula, que lhes proporcionem prazer, brilho nos olhos, frio na barriga e lhes concedam certo nível de paixão. Isso é perfeitamente possível, pois esse sentimento aflorou intensamente em mim quando desenvolvi práticas leitoras inovadoras durante a minha trajetória formativa, no contexto do ensino fundamental e médio, a saber: “janela do tempo, picoler, mala de leitura, sacola de leitura, mesa literária, máscaras de leitura, entre outras” (SOUSA, 2009, pp. 83-91). Essa paixão se levada a efeito consistirá em motivação à cata de atitude e envolvimento em busca de respostas satisfatórias no contexto da aprendizagem, que ultrapasse o domínio dos conteúdos e disciplinas, para perspectivar um comportamento inovador no desenvolvimento das práticas leitoras. Assim, a professora poderá nutrir, sem culpa, “paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros” (SILVA, 1993, p. 14). Emerge, então, a compreensão de que “a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas, mesmo na busca do inovador,” (JULIA, 2001, p. 10), notadamente, a análise

dessa situação não pode desconsiderar o papel dos agentes que as colocam em funcionamento, ou seja, as professoras, e que, em grande medida, não sabem lidar adequadamente com o inovador.

A inovação das práticas leitoras, para alguns autores, baseia-se em focalizar não só os aspectos cognitivos, mas em considerar os aspectos afetivos, tratados de forma organizada, visando ao cultivo do amor/paixão pela leitura e pelas práticas leitoras (CRAMER; CASTLE, 2001). Isso resultará em práticas leitoras reformuladas, inovadas, fundamentadas na criatividade, da sua experiência educativa e de sua interação com a cultura local do espaço escolar, ou seja, cultura escolar que se faz específica por seus contornos, particularidades e conotações. Novas estratégias e procedimentos, que dependem mais da visão de mundo (GOFMAN, 1985) e de sua imaginação no tocante ao seu campo de atuação como professoras leitoras, pois “o limite da inovação é, apenas, o limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina as qualidades mínimas requeridas pelo ato de inovar” (FINO, 2003, p. 3). Para que tais mudanças sejam concretizadas, a professora deve ter presentes os fatores que afetam diretamente o desenvolvimento da atitude frente à leitura, que lhes possibilitem criar e transgredir os modelos já preestabelecidos, que se encontram sedimentados, cristalizados, regulados e aprovados, além de refletir acerca do papel dessas mudanças na rotina do processo de ensino e aprendizagem de práticas leitoras. Para implementar o processo de inovação, a professora é conduzida:

A sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o status que ela consegue distanciar-se do objetivo presente, aqui e agora, e assumir uma atitude crítica projetando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reações dos que a envolvem. Considera-se uma pessoa criativa, com projetos, com imaginação [...] concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de mudança (SOUSA, 2004, p. 159).

Talvez seja a ausência desse tipo de atitude a causa dos problemas com as práticas leitoras no contexto escolar, pois diante da possibilidade de escolher estruturar uma mudança significativa, ou seja, escolher entre promover novas atitudes e manter os modelos cristalizados, estes últimos se fazem quase sempre os mais importantes. Nesse aspecto, entendo que a professora alfabetizadora precisa romper as barreiras, as dificuldades que se interpõem entre práticas leitoras significativas, que possam atingir plenamente os objetivos propostos pela escola. Não posso esquecer que ler significa para o aluno optar por uma das

muitas possibilidades que lhe pode oferecer a escola e, sobretudo, a professora. Não se opta por práticas leitoras se não se estiver motivado e, para isso, é de fundamental importância o exemplo das professoras que precisam estar atentas ao movimento dinâmico que envolve a questão de mudanças dessas práticas.

Reitero que a docente precisa penetrar o espaço da escola e renová-lo, intencionando quebrar o mito de que “as mudanças na escola parecem depender do voluntarismo pessoal ou do acaso” (FOUCAMBERT, 1994, p. 12), compreender que o sucesso com o trabalho de práticas leitoras, na escola, depende sobretudo, de seu empenho, de seu comprometimento com as reais necessidades do educando. Assim, parece ser essencial a intervenção da professora alfabetizadora para que possa sabiamente conduzir o ensino de práticas leitoras eficientes, “semeando a boa semente”, para que os frutos possam ser abundantes, quais sejam: a construção de sujeitos que se desenvolvam em uma escola, sala de aula, onde o livro é um objeto valorizado, onde as práticas leitoras sejam um exercício cotidiano e prazeroso, resultado de um trabalho criativo e crítico, mediado por professoras conscientes de que o aprender a ser professora demanda tempo, pois trata-se de um processo de aprendizagens evolutivas, sem um fim determinado *a priori* (MIZUKAMI, 1996).

Lamentavelmente, percebo pouca autonomia no espaço escolar, uma vez que “a escola delimita espaços”, os quais são instituídos a partir de símbolos e códigos, mapeando o que cada um pode ou não pode fazer, separando, agregando, elegendo, classificando e legitimando diferenças. Isso na maioria das vezes, dificulta a operacionalização do trabalho docente pois, mesmo diante de iniciativas promissoras de práticas leitoras, as professoras sentem-se cerceadas de realizar o planejado com relativa autonomia, pois:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...] Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

Nesse sentido, sem o incentivo da escola (professora) não é possível a promoção de práticas leitoras, muito embora se tenha consciência das dificuldades de se implementar um projeto globalizante, tendo em vista a heterogeneidade dos níveis culturais, interesses e valores, condições que inviabilizam a ação da escola em um projeto único de promoção de práticas leitoras. As ações promocionais com o intuito de fazer aflorar e solidificar o desenvolvimento de práticas leitoras devem originar-se sobre a base da motivação, pois esta

constitui uma expressão da personalidade e um reflexo da realidade, que está sempre em constante transformação. Trata-se de incidir para direcionar e ativar o comportamento dos alunos, uma vez que, a partir do conhecimento da natureza das necessidades, preferências, interesses e situação da sociedade atual, torna-se mais fácil orientá-los na construção de práticas leitoras que possam subsidiar a sua vida pessoal, escolar e profissional.

Isso porque, a promoção de práticas leitoras é um trabalho de parceria, de coautoria, entre professora e educando, em que a docente tem que arregimentar todas as suas potencialidades de mediadora, oferecendo aos educandos atenção, em particular. Ao mesmo tempo, é de coautoria porque as ações grupais dos próprios educandos se convertem em estímulo para a consolidação das práticas leitoras para os demais. É quando as práticas leitoras alcançam maior dimensão socializadoras, contribuindo para a integração dos membros do grupo e a formação de sujeitos conscientes de seus deveres e direitos no tecido social. Comporta reiterar, ainda, que as práticas leitoras, ultrapassam os limites do ensinar a ler e escrever, e requer uma profissional bem (in)formada quanto à cultura geral e, nesse aspecto, o hábito de comprar livros para apropriação do capital cultural constituem em *habitus*²⁸ professoral. Ao refletir, portanto, sobre o uso social da leitura e da escrita como objeto cultural, e o papel das práticas leitoras da professora como elemento fundamental de sua base pedagógica evidencio a importância da mediação intencional das professoras alfabetizadoras para que ocorra a aprendizagem, pois a apreensão de um objeto cultural tão complexo, ler e escrever, depende de processos planejados de ensino e de uma sólida formação profissional. Formação esta que depende da mediação de outras instâncias e sujeitos altamente comprometidos, em busca de desenvolver uma trajetória formativa sólida que possibilite o domínio do processo de ensino e promova avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. Mas o que denomino de trajetória formativa?

É o que busco responder na próxima seção, ao discorrer acerca das concepções de trajetória formativa na perspectiva adotada nesta pesquisa, ao mesmo tempo discutir o papel das memórias em estudos atuais como possibilidade de resgatar e desencadear aspectos de autotransformação.

²⁸ O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina Rio de Janeiro*: Editora Bertrand Brasil, 2004, p. 64.

TRAJETÓRIA FORMATIVA E MEMÓRIA: produto do tempo e do espaço

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No gabinete de meu avô, havia-os por toda a parte; era proibido espanhá-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas. Elas se pareciam todas; eu folgava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava: meu avô tão canhestro, habitualmente, que minha mãe lhe abotoava as luvas manjava esses objetos culturais com destreza de oficiante.

(Sartre)

4 TRAJETÓRIA FORMATIVA E MEMÓRIA: produto do tempo e do espaço

Esta seção tem a finalidade de balizar e contextualizar o movimento epistemológico das matrizes teóricas que abordam a trajetória formativa concebida como *continuum*, ao mesmo tempo, apresentar as memórias como vias possibilitadoras de reconstrução do percurso de formação, além de sintetizar experiências relevantes de ilustres poetas da literatura em geral, com o texto literário, por via das memórias de práticas leitoras, evidenciando a influência significativa desse gênero sobre suas vidas pessoais e profissionais.

No âmbito da educação, os estudos históricos visam compreender o passado das sociedades, ao estabelecer relações entre passado, presente e futuro. Impulsionada pela abordagem da História Cultural, a história do campo educacional tem vivenciado uma inovação nos aspectos teórico-metodológicos, no que tange a novos objetos e novas fontes. Diante disso, emergem algumas temáticas como as crianças, os jovens, as mulheres, os idosos, entre outros. Nessa perspectiva, Ferro (1996, p. 19) salienta que “o conhecimento do passado é fundamental para que se entenda em profundidade os aspectos atuais do ensino, se possa evitar os erros do passado e preparar as ações futuras com mais eficiência”.

É compreensível, portanto, que a história reflete o passado ao registrar os conflitos, as conquistas e os problemas de determinada geração, ao mesmo tempo tem ressonância no presente e futuro, haja vista gerar tantas outras histórias que se cruzam e entrelaçam (BOSI, 2003). No cenário de mudanças do século XX, contempla-se o surgimento de um novo sujeito, imerso em uma diversidade cultural e social intensa, eivada de novas possibilidades de vivências e experiências, coadunantes com as inovações e transformações das estruturas demográficas e educacionais. Para Chartier (1995, p. 16), isso significa que “a história cultural tal como entendemos tem por objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”.

Nesse contexto de análise, a formação de professores é uma das temáticas no âmbito da educação que se encontra em larga expansão nos dias atuais, gerada por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos uma nova consciência. Nesse aspecto, “é preciso aprender a entender a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2009, p. 84).

Essas mudanças estão inseridas em um quadro mais amplo de transformações no cenário econômico e político-cultural da realidade atual. Nesse entorno, destaco a convivência com novas tecnologias de comunicação e informação, a lógica dos espaços e tempos virtuais e

midiáticos, a capacidade de processar e selecionar informações, que apresentando como um conjunto de competências requeridas para inserção num mundo globalizado, busca um novo profissional e um novo cidadão capaz de absorver as linguagens e formas de como construir conhecimento, bem como produzir bens e serviços para atender às demandas da sociedade moderna.

Nesse processo, impõem-se demandas que buscam adequar a educação às exigências de um mercado cada vez mais especializado, sugerindo o desenho de um circuito integrado que envolva os avanços tecnológicos, o novo modelo de desenvolvimento e a produção do conhecimento. É fundamental compreender que a professora vê-se desafiada em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, de forma a ajudar os educandos a desenvolverem a capacidade cognitiva e habilidades, imprescindíveis para a ação e interação sociocultural no contexto complexo e mutável da sociedade da informação e do conhecimento.

Na busca dessa nova abordagem educativa algumas pesquisas vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos sobre trajetórias formativas de professoras utilizando memórias para conhecer o percurso dessa formação, identificando-as como vias possibilitadoras de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir.

4.1 Trajetória Formativa: o *continuum* da formação

Muitos imaginam que a formação da professora termina com a conclusão do curso superior, desconsiderando assim, seu caráter de inconclusão e a conseqüente continuidade que vai além do processo de atualização da professora no campo da aquisição de técnicas de ensino, de seu papel profissional na situação escolar, que lhe permite interpretar melhor a realidade em que vive e que possa alargar seu discernimento em torno dos pressupostos filosóficos, sociais e políticos que envolvem a educação. Compreendo, assim, que “a formação não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” sendo necessário o investimento no indivíduo “e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 7). Nos termos desta pesquisa, portanto, concebo a formação da professora como processo multifacetado, que se desenvolve num *continuum* e é

interrelacional, visto ser desencadeado no percurso das experiências familiares, escolares, sociais e profissionais de cada professora. Desse modo, a formação não perpassa exclusivamente pelos cursos acadêmicos, porém em contextos variados, recebendo influência de diversas pessoas e múltiplas referências que vão fornecendo sentidos singulares às dimensões pessoais e profissionais das professoras. O que implica deslocar o foco de análise de uma formação marcada somente pelos saberes científicos, técnicos e operacionais, para reconhecer também, a relevância dos sentidos das experiências individuais e coletivas nas aprendizagens das professoras.

Isso porque a construção da trajetória formativa constitui-se num processo contínuo que visa questionar ou legitimar o conhecimento profissional incorporado na universidade e desenvolvido na prática escolar (IMBERNÓN, 2010), pois é no decurso do exercício prático no fazer pedagógico que a docente analisa os avanços, reconstruindo, quando necessário, o seu trabalho pedagógico numa perspectiva de continuidade. Nesse contexto, a temática formação de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas efetivadas em outros países e no Brasil, visando compreender a formação de professores no âmbito de sua complexidade²⁹. Acredito que essa abordagem tem melhores condições em discutir questões mais significativas dos processos de aprendizagem no âmbito da formação docente, formulando compreensões que esses processos são produzidos historicamente e, “esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constroi um sentido” (CHARTIER, 1995, p. 27), desconstruindo a ideia de um sentido único apenas. Desse modo, dá-se voz à professora, analisando essa voz, em seu ambiente sociocultural e na diversidade de experiências vividas que se constituem nos aspectos mais importantes de sua trajetória formativa. Diante disso, sobressai o entendimento que a docência caracteriza-se como profissão que trata com indivíduos e situações imprevisíveis, que em certa medida, geram incertezas, angústias, tristezas, alegrias, conflitos de valores e dúvida. Portanto, não se pode dicotomizar, nos processos formativos, o pessoal do profissional, visto que a relação entre fatores sociais e sua repercussão no desenvolvimento formativo é enorme.

Assim, é notório compreender a necessidade dos cursos de formação de professores que ofereçam um ensino solidificado em aspectos teórico-epistemológicos, no intuito de atender às exigências do mundo contemporâneo, pois os impactos da globalização ainda estão por serem avaliados, entretanto seus efeitos já são visíveis e diluem-se nos vários

²⁹ Que elaboram discussões acerca do tema, destacamos Nóvoa (1995); Tardif (2002); Gauthier (1998); Schön (2000); Imbernón (2010) e Pérez Gómez (1998); Pimenta (2002); Fiorentini (1998); Santos (2002); Brito (2007), entre os autores outros

segmentos que formam o tecido social (VIEIRA, 2002). Diante disso, é necessário um redirecionamento dos cursos de formação que permita a professora, experimentar situações concretas de ensino e aprendizagem, compatíveis com o paradigma vigente. A construção desse processo dá-se mediante a um trabalho conjugado entre teoria e prática, bem como maior aprofundamento das relações entre os pares, interdisciplinaridade e compromisso social, aspectos imprescindíveis aos profissionais da educação no mundo pós moderno (NÓVOA,1992).

Desse modo, a relação entre fatores sociais e sua repercussão na formação da professora tem de ser considerada pois emerge desse aspecto uma parte significativa dos conhecimentos para o seu fazer pedagógico. Foi a partir da massificação do ensino ocorrida na década de 70, quando a escola pública sofreu drástico empobrecimento, ante a atitude dos professores, que perderam o rumo diante de uma nova realidade, que se pode notar, então, um distanciamento entre teoria e prática, fatores sociais e ensino (ABRAHÃO, 2004). Constatase, portanto, que esse problema agravou-se diante de novas demandas do ensino, e que tão somente os conhecimentos acadêmicos, foram insuficientes para responder a tais demandas, sendo necessária a conjugação de múltiplas nuances para compor e ativar o bojo dos conhecimentos construídos no decorrer da trajetória formativa. Essa compreensão assinala a necessidade de saber lidar com o conhecimento, respeitando e considerando as peculiaridades do contexto sócio-histórico, pois:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2010, p.15).

Em se tratando da formação de profissionais da educação, não se espera mudanças drásticas na forma de atuação das docentes junto aos discentes, porquanto alguns modismos mais atrapalham que melhoram as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, o que se requer, no entanto, é o enfrentamento desse desafio por meio de investimentos massivos na qualidade da educação, sobretudo na formação docente (inicial e continuada), como forma de garantir às professoras a consolidação de seu fazer pedagógico, consciente e produtivo no exercício profissional. Para combater essas dificuldades, é necessário que a professora alfabetizadora esteja preparada à luz das teorias epistemológicas e metodológicas que norteiam sua trajetória formativa e “para que isso ocorra, à universidade não basta formar para o conhecimento. Cabe a ela, também e principalmente, formar para a competência”,

(BOCCHESE, 2004, p. 29), ou melhor, capacitar o futuro profissional para enfrentar situações diversas, sem vislumbrar especificamente formas estereotipadas e modelos cristalizados de educação, o que caracteriza um ensino de reprodução. Busca-se, dessa forma, certo nível de competência para resolver problemas, situações complexas, incertas e singulares no desenvolvimento do ato pedagógico no ambiente escolar, pois:

A formação tem um papel decisivo. Ela possibilita o preparo de competências necessárias para o início do exercício profissional e para a inserção desse profissional no mundo do trabalho, respondendo à perspectiva de desenvolvimento integral como ser histórico e social, e em conformidade com projetos individuais e sociais geradoras a partir de novas necessidades (RAMALHO; NUÑEZ, 2002, p. 12).

Essa perspectiva trata a formação específica do futuro professor, configurando-a como o momento em que o aluno se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das múltiplas competências em resolver problemas, bem como das disciplinas necessárias à formação profissional. Nesse sentido, a universidade e as faculdades ocupam significativo papel na formação do sujeito, tendo em vista figurarem como centros de produção e legitimação dos saberes. Nisso sobressai a compreensão de que a professora é uma profissional que incorpora e desenvolve conhecimentos no exercício de sua profissão, sendo indispensável a articulação entre os conhecimentos da formação com aqueles do contexto escolar. Para que isso de fato aconteça, é imperativo o engajamento de todos os segmentos que constituem o sistema educativo, sobretudo as professoras e a escola propriamente ditos, haja vista que “[...] as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1992, p. 28).

A formação delineada nesses moldes, visa à mudança da mentalidade das professoras, de suas práticas e das escolas, situação improvável sem investimento sólido na construção da carreira profissional docente, uma vez que essa formação deve acontecer, a priori, em um alto nível intelectual, destacando a relevância da pesquisa e a dialética dos campos de atuação, pois “a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela” (TARDIF, 2002, p. 286). Em última análise, a formação resulta dos diálogos construídos entre os conhecimentos adquiridos na base pedagógica institucional, os saberes oriundos da prática, no bojo de suas epistemologias (CONTERAS, 2002).

No âmbito dessas considerações, a questão do desenvolvimento profissional docente avulta como um dos aspectos mais relevantes no contexto da formação de professores. Portanto, é um processo que se configura como um espaço, no qual várias forças se conjugam na perspectiva de construção da identidade profissional. Para tanto, deve ter como referência basilar experiências pré-formativas, a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional por meio da mediação de importantes componentes como teoria e prática; ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, privilegiando a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Partindo da concepção que a trajetória profissional configura-se como um *continuum*, procuro identificar seus momentos marcantes, por meio da apreensão das experiências de práticas leitoras das professoras investigadas nesta pesquisa, na convicção de que ao se resgatar essas experiências, (re) construídas e (re) significadas, vão sinalizando mudanças acerca do ensino e do ser professora, demarcando, pois, as etapas do processo de construção dessa trajetória formativa. Isso porque aprender a ser professora, demanda longo período, tendo somente início, sem vislumbramento de seu final. Por conseguinte, o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda a trajetória docente, e resulta da ação conjugada de três processos distintos: o “pessoal”, entendido como resultado do processo de crescimento individual, no tocante a capacidade, personalidade, habilidades, integração com o meio; “a profissionalização”, resultante de processos múltiplos de aquisição de competências, no campo do ensino e organização do processo ensino-aprendizagem; por fim “a socialização profissional”, que consiste em aprendizagens advindas das interações com o meio profissional (MUZUKAMI, 1996).

Convém salientar que essas ações não acontecem separadamente, mas são concomitantes e complementam-se durante todo o ciclo da carreira profissional, podendo ser classificadas em sete fases distintas (HUBERMAN, 2007, p. 39): 1ª fase – Entrada na carreira que consiste o período de confronto inicial diante da complexidade referente à situação profissional. É marcada pela sobrevivência e pela descoberta de entusiasmo por adentrar ao espaço da profissão e vivenciar experiências reais de ensino e aprendizagem; 2ª fase – Estabilização, delineada pelo comprometimento efetivo e definitivo com o ensino e caracterizada pelo desenvolvimento de estilo inerente ao ato de ensinar. Resulta em maior flexibilidade na gestão das dificuldades e domínio das circunstâncias no planejamento pedagógico; 3ª fase – Diversificação é o período das experimentações e diversificações metodológicas em face da segurança construída até o momento. Há maior empenho na realização de trabalhos em equipe, e conquista de novos desafios; 4ª fase – Pôr em questão é

marcada pelo confronto de múltiplas facetas inerentes à profissão. Os aspectos da monotonia do cotidiano escolar intensificam-se ante os fracassos. Momento de compreender e refletir acerca da totalidade da carreira, havendo acréscimos de investimentos na mesma; 5ª fase – Serenidade e distanciamento afetivo, representa maior confiabilidade no exercício da profissão, diminuição do nível de ambição e investimento na carreira, bem como certo afastamento afetivo em relação aos alunos; 6ª fase – Conservadorismo e lamentações é o momento marcado pelo excesso de queixas em geral, tanto no tocante aos alunos, quanto ao ensino, à política educacional, aos pares e acentuado processo de resistência frente às inovações, há uma tendência para o culto ao passado, saudosismo e, por fim, a 7ª fase – Desinvestimento (pessoal e institucional) é uma fase caracterizada pelo recuo e introspecção no final do exercício profissional ante desmotivação para novos investimentos na carreira docente e ausência de perspectivas futuras.

No bojo dessas considerações, destaco que essas fases não significam momentos lineares engessados ou estanques, e não devem, portanto, ser generalizadas para todos os indivíduos. Cabe ressaltar que a trajetória formativa constitui-se em desenvolvimento e como tal, é um processo amplo, dinâmico, reflexivo e sobretudo contínuo, caracterizado pelas várias etapas pessoais e sociais de construção da profissão. Nesse sentido, o desenvolvimento configura-se, portanto, em processo contínuo, construído ao longo da vida, não sendo realizado isoladamente constituindo-se em sólido projeto de vida, em que diversas modalidades interagem e se complementam, desse modo, “os estágios referentes à carreira e às decisões a ela relativas necessitam ser analisadas em seu próprio contexto: parte-se, pois, do pressuposto de que não há um processo único de socialização profissional,” porém tantos quantos sejam “os professores, e a partir deles tendências gerais poderão ser consideradas, assim como suas especificidades” (MIZUKAMI, 1996, p. 68).

Portanto, o desenvolvimento da carreira docente não acontece numa sequência de fatos implementados no exercício da profissão, todavia como processo contínuo, sem linearidade e vinculado às influências do meio social, psicológico e político. Apesar disso, esse processo também é individual, pois mesmo reconhecendo-se a relevância da troca de experiências, das discussões e das ressignificações operadas pelas professoras e seus pares, o que impulsiona é a vontade do indivíduo sem a qual estariam fracassadas todas as iniciativas de trabalho e busca de melhorias no exercício da profissão. Assim, importa não limitar esse exercício profissional a um mero repasse de informações e conteúdos que supostamente acumularam durante os cursos de formação inicial, pois no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como mostrarão os fragmentos das narrativas aqui apresentados, as professoras

assumem competências e responsabilidades bem maiores, haja vista a complexidade que se estabelece em torno do ato de ensinar. Em que pesem essas considerações, a lógica subjacente é a de que, para realizar qualquer atividade humana, é imprescindível dominar certos conhecimentos, tanto maior esse domínio deverá ser no âmbito da formação docente, visto sua natureza inconclusiva.

Em virtude dessa circunstância, é necessário um amplo investimento na formação docente, tendo consciência, todavia, que isso apenas, não é o bastante já que nesse processo “os professores precisam ser reconhecidos e reconhecer-se como sujeitos ativos, produtores de suas realidades e capazes de intervir e transformá-la” (ROSA, 2003, p. 169). O que implica, ter consciência ainda de suas necessidades, limitações e buscar mudanças a partir das práticas já existentes ao invés de implementar inovações inconsistentes que lhes fazem perder de vista os aportes teóricos. Diante disso, defendo uma trajetória formativa contínua que tenha como espaço desta formação a própria escola, a partir das práticas ali empreendidas, com vistas ao aprimoramento do exercício profissional, destacando que esse modelo de formação pode capacitar as professoras a compreenderem de maneira ampliada o contexto sócio-histórico em que realizam sua atividade e a compreender a si próprias enquanto profissionais conscientes de que sua atividade é parte de uma história que se constroi a cada dia.

Essa concepção de que as professoras necessitam estar em permanente formação é consenso entre as docentes de modo geral, notadamente, porque compreendem que os processos formativos podem legar amplos saberes que privilegiam o diálogo com a realidade escolar e social, resultando profissionais mais autônomas, críticas e capazes de (re) significar o contexto de sua ação, bem como o reconhecimento e a valorização do saber docente no âmbito das experiências práticas e formativas.

Assim, reitero a necessidade de que as professoras dialoguem com seus pares, trocando ideias, discutindo e socializando temas variados, uma vez que esses procedimentos favorecem o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois esse comportamento, é imprescindível à construção da carreira profissional, uma vez que o processo de aprender a ensinar requer tempo, maturação de ideias e que os aportes teórico-metodológicos sejam solidamente construídos perspectivando uma práxis dialética, voltada para atender as necessidades dos alunos, bem como do sistema educacional em sua totalidade.

4.2 Memória como Espaço de Reconstrução da Trajetória Formativa

Em torno das discussões sobre memória, inicio apresentando algumas concepções acerca das especificidades terminológicas que o termo adquire (GUEDES-PINTO, 2008), identificando-a como: memória como versão – aspecto entendido como a possível versão da realidade e não meramente como verdade única e estática, pois no decorrer do processo de rememoração, os atores sociais fazem emergir suas versões sobre o vivido e, de modo semelhante os pesquisadores que trabalham nessa linha metodológica podem fornecer versões no bojo de diferentes formas de interpretação; memória como trabalho – fundamenta-se na compreensão de que para rememorar depende-se esforço mental, resultante de mobilizações intensas dos sujeitos que participam de determinada pesquisa. Requer esforço e dedicação pois “a memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo [...]” (2008, p. 41); memória como esquecimento – consiste num modo de resistência em evocar-se circunstâncias passadas difíceis ou traumáticas. Por conseguinte, o processo de rememoração é seletivo, emergindo apenas “acontecimentos que são deflagrados no contexto específico de cada entrevista” (2008, p. 53).

A partir dessas formulações teóricas, destaco que este estudo junta-se a vários outros³⁰ que se utilizam das memórias de pessoas comuns para conhecer aspectos relevantes de certas realidades educativas e não registradas pela história oficial, pois “a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se encontram através dos episódios” (BOSI, 2004, p. 15). Compreendo que tal modalidade de estudo fortalece ainda um terreno em construção no tocante às pesquisas que tratam, mais especificamente, de reconstruir trajetórias formativas por meio de memórias de leitura de professoras, buscando apreender a universalidade e singularidade de suas histórias.

Considero, portanto, que a memória funciona como mediadora entre as gerações do passado e presente, pois se constitui como intermediária informal da cultura, visto ser testemunha silenciosa dos fatos e acontecimentos cotidianos. Mais que recordar conscientemente os fatos da prática cotidiana, a ação de rememorá-los traz consigo o reviver certos acontecimentos, reordenando-os, dando novas formas aos sentimentos no momento presente, já esquecidos e aparentemente não sentidos. Por isso, contextualizo o termo memória como evocação ao passado, que remete as professoras a um passado sobre suas

³⁰ Abrahão (2004); Bergson (1999); Bosi (1994); Catani (1997); Le Goff (2003); Passeggi (2003); Souza (1998, 2006a); Thompson (1992); Guedes-Pinto (2008), apresentam contribuições para as pesquisas que trabalham com a memória docente e os processos formativos.

histórias de práticas leitoras e funciona como fio condutor para (re) construir suas trajetórias formativas, demarcando uma esfera de imagens e representações sobre os acontecimentos vividos acerca de experiências variadas. Esses acontecimentos, como nos alerta Bosi (2004), não virão da forma como ocorreram, ou de forma neutra, senão imersos num bojo de valores e interesses das professoras e do grupo ao qual pertencem e no qual viveram as diferentes experiências com as práticas leitoras. Assim, a memória incorpora concisamente o significado como uma “presença do passado”, ou seja,

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, racional. Portanto, toda memória é, por definição “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao tempo que muda, às rupturas que são o destino de toda vida humana, em suma, ela constitui [...] um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros, mas essa percepção difere segundo nos situamos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo uma nação (ROUSSO, 2002, p. 94-95).

Essa questão mostra-se relevante a priori, porque existe o consenso de que as memórias de indivíduos constituintes de mesma esfera espacial/temporal estejam intrinsecamente ligadas ao lugar que a mulher e o homem ocupam, aos tipos de atividades desempenhadas e suas interações no contexto social, isto é, esses indivíduos incorporam as marcas das experiências vividas nos vários ambientes de atuação, o que caracteriza a natureza coletiva dessas memórias. O meu interesse, portanto, nessa abordagem teórica, é a possibilidade de analisar as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, a partir da reconstrução de suas memórias, de suas narrativas, ao relatarem como se constituíram suas práticas leitoras em decorrência de suas condições sociais, histórias em que estiveram envolvidas, construindo sentido a essas práticas experienciadas em diferentes tempos e espaços, ao mesmo tempo, situar as repercussões em suas práticas pedagógicas. É através, então, dos estudos acerca da memória que reconstruo, a história pessoal e coletiva dessas professoras por meio de suas narrativas, em busca dos processos de apropriação de práticas leitoras no percurso da escolarização, o acesso e uso dos materiais escritos em circulação nos grupos sociais aos quais pertenciam e aos quais procuraram se integrar ao longo da trajetória formativa, pois é imperativo reconhecer que, ao lado da escola, coexistem diversas instâncias que contribuem para o desenvolvimento das práticas leitoras, entre elas a família, a igreja, as associações em geral.

Tais discussões refletem acerca do legado que essa abordagem teórica suscita no âmbito das pesquisas em educação na atualidade, porque “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (LE GOFF, 2003, p. 471), ou seja, é necessário trabalhar de maneira que a memória coletiva sirva para proporcionar a libertação das pessoas, salvando o passado que na maioria das vezes, silenciado, impõe servidão aos indivíduos. Compreendo que tal libertação seja consolidada quando se permite recuperar a bagagem de lembranças que cada indivíduo traz consigo, quando se busca uma história, um passado, às vezes algemados, por uma conjuntura que se declara oficial, responsável pelo silenciamento de grupos marginalizados ou sobreviventes, posto que as memórias são marcadas pelas fronteiras do poder e passíveis de manipulação pelo poder vigente.

Essa compreensão visa reabilitar a discussão histórica dos indivíduos, restituindo-lhes o direito de contar as histórias de uma vida cotidiana que se desenvolve no campo do processo formativo e, por conseguinte, “[...] tornam possíveis que o autor da formação seja também o autor de um discurso sobre essa formação, tendo acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá a essa formação e a si próprio” (CHENÉ, 2004, p. 90).

Nessa perspectiva, essa liberdade de falar de si, culmina com a liberdade da própria da alma, pois a memória seria a alma da própria alma, uma vez que “na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON, 1999, p. 36), haja vista, o afloramento do passado que se combina com o processo corporal e presente da percepção. Nessa perspectiva, atribuo à memória uma função decisiva no contexto da existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das imagens evocadas pelo sujeito.

Assim, pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência, uma vez que as lembranças estão na cola das percepções atuais “como a sombra junto do corpo”, pois é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança, e esses dois atos, percepção e lembrança, se penetram sempre, trocam sempre alguma coisa de suas substâncias por meio do fenômeno de endosmose (BERGSON, 1999).³¹

³¹ Corrente que se estabelece de fora para dentro entre duas soluções de concentrações diferentes, separadas por uma parede membranosa muito delgada.

Nesse sentido, enquanto a percepção é a interseção do corpo com o mundo, a memória é a conservação que o espírito faz de si mesmo (BERGSON, 1999). Isso porque a memória é um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, registrado pela cultura e pelo indivíduo. Assim, apreender o trabalho realizado por meio de memórias no contexto educacional significa perceber aspectos importantes que compõem o processo de rememoração e percebê-lo dentro de um contexto singular e compartilhado, elaborado na relação com o outro, reconhecendo a memória não como um depósito, mas como processo, haja vista:

Se consideramos a memória um processo e não um depósito de dados, podemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como impressões digitais, ou, bem verdades, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p. 16).

Disso sobressai a importância de se trabalhar com os processos rememorativos no contexto da formação docente, uma vez que possibilita o entrelaçamento de circunstâncias evocadas pela memória e ressignificadas no presente pelo fio condutor, que enquanto resgata o passado ocasiona mudanças de atitudes porque implica a análise do fato vivido. Portanto, a utilização desses processos rememorativos é necessária porque:

O trabalho com a rememoração bem como as próprias interpretações que dele fazemos podem ser comparadas a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios que os uniram (...) trabalhar com processos rememorativos implica atividade de narrar, uma atividade que não é linear e os sujeitos podem re-elaborar suas vivências (GUEDES-PINTO, 2008, p. 22).

Ao urdir esse tecido, na intenção de sua inteireza lógica, a rememoração se vale de um aspecto em que inexiste a neutralidade, mas é alicerçado pela intencionalidade do sujeito que (re) vive esse processo. Walter Benjamin (1987, p. 229) reforça o papel da memória como elemento de práticas culturais, passível de uma abordagem analítica e (re) construída pelo viés da criticidade no momento de sua evocação, pois “a história é uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”.

Percebo no presente, uma forma de trabalhar também o passado, compreendendo que este não é apenas “aquilo que foi”, tampouco determina o futuro. Todavia, é o entrelaçamento do presente com o passado que poderá provocar mudanças significativas, uma vez que é nesse movimento que significados relevantes reaparecem na busca de novos sentidos. Por isso, o passado nunca constitui cópia de si mesmo, pois “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em momento de perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224), ou seja, o momento em que a imagem do passado é solicitada pelo presente.

Ao concordar que a história é um tempo saturado de “agoras”, concebo que o tempo em que ela se manifesta, em virtude de não ser homogêneo e vazio, não tem o passado como prognóstico para o futuro, nem algo irremediavelmente perdido enquanto passado, visto que este, juntando-se ao presente, não só o influencia mas também é influenciado por ele. Assim, ambos modificam-se, originando uma nova concepção de mundo.

São esses “agoras” que montam e remontam a formação social do indivíduo, incorporados à existência por meio da memória, para que os acontecimentos não se apaguem entre a humanidade com o passar dos tempos. Dessa forma, esses “agoras” adquirem vida por meio da memória e (re) constroem um novo passado, ou melhor, um presente que se confunde com a existência de outros, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências dos outros” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A utilização dessas narrativas de vida na formação de educadoras apoia-se na abordagem de formação centrada no sujeito aprendente, que compreende a subjetividade como modo de produção de conhecimento (JOSSO, 2004). As experiências ou os fatos vividos não podem assim ser destacados de quem o viveu e de todas as outras experiências vividas por outras pessoas, isso porque “o sentido que somos depende da história que contamos em particular nas construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LAROSSA, 1997, p. 32).

A ênfase no indivíduo e na subjetividade conduz a outra forma de pensar a ciência, uma ciência que fuja das regularidades e situações estáveis para dar lugar ao fugidio, às instabilidades, ao fluido, às incertezas, colocando no centro das discussões a subjetividade da professora, subjetividade esta que coloca o pesquisador em posição diferente: a de “ler a realidade a partir do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado” (DOMINICÉ, 1988, p. 35); em que o critério de “validade” não possui a função de provar algo, mas sim de compreender os sentidos do que se investiga, o que revela que “não é o acontecimento em si

que interessa, mas a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 1988, p. 59). Nesse contexto, o sujeito é visto como alguém que é uno e múltiplo ao mesmo tempo. Múltiplo porque dialoga com a diversidade e uno pelo desenho singular que imprime a esta diversidade. Desse modo, ao mesmo tempo em que sintetiza o múltiplo, o diverso, o indivíduo contém em si a diversidade e a ambiguidade que coexistem numa dinâmica interior, passando a ser concebido em sua complexidade com diferentes dimensões, pois:

Apesar de a busca de si e de nós nunca estar acabada, as narrativas contam os períodos de tréguas ao longo dos quais as pessoas puderam consagrar-se à simples fruição do seu bem estar, a explorar outras dimensões de si mesmos ou do seu meio humano, utilizando conscientemente os seus recursos (JOSSO, 2004, p. 96).

Portanto, diferentemente dos paradigmas clássicos de pesquisa, a construção de um objeto de análise pela via da memória exige a compreensão, por parte do pesquisador, de que a memória é sempre seletiva, não sendo, dessa forma, um armazém que guarda todas as informações vividas ou experienciadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida, e que a interpretação dos fatos vividos vai mudar mediante a visão e o foco de análise de cada sujeito, pois a memória é um dos laços imprescindíveis à definição dos laços de identidade (HALBWACHS, 1990), revelando aspectos idiossincráticos e únicos. Seguindo por essa via, os estudos acerca da memória enquanto resgatadora da história passada, por meio de narrativas vem ganhando vulto nas últimas décadas, passando a iluminar novos caminhos para a produção científica na área educacional, resultando numa perspectiva diferente sobre o indivíduo e a história, numa maneira de se compreender a realidade a partir da intersecção da história passada com a presente.

Para fusão dessas histórias, passada e presente, assevero que é no campo da memória individual que se recorre às lembranças dos outros, pois aquilo que é comum está contido na memória coletiva, pois as memórias pessoais são ancoradas nas memórias coletivas, assim, “a consciência não está jamais fechada sobre si mesma, nem vazia, nem solitária. Somos arrastados em múltiplas direções como se a lembrança fosse um ponto de referência” favorecendo-nos “situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica (HALBWACHS, 1990, p. 14).

Em se tratando de memória, portanto, reconheço que muitas de nossas lembranças, ou até mesmo nossas ideias, não são originais, pois constituem fragmentos de nossas conversas com os outros. No decurso do tempo, elas nos são incorporadas,

acompanhando a trajetória de vida, sendo modificadas e enriquecidas com as experiências e embates vividos, enfim, elas passam a ter uma história dentro de cada sujeito. É isso que nos faz pensar no lastro comunitário de que nos servimos para constituir o que é mais individual (BOSI, 2004).

Assim, a memória coletiva desenvolve-se por meio dos laços de convivência familiar, escolar e profissional. É ela que abastece a memória dos indivíduos que a compõem, acrescentando, unificando, corrigindo e transformando. Entretanto, é necessário atentar para o fato de que embora a memória coletiva cumpra um papel à memória individual, é o indivíduo quem recorda (BOSI, 2004). Ele é o memorizador, e como tal evoca o passado, selecionando o que lhe interessa em um dado momento histórico, podendo reter informações que, em sua análise, devem permanecer guardadas no passado, resultando na “morte” de parte das memórias.

Enfatizo ainda, que é no bojo das relações sociais, grupais e institucionais que se constroem as lembranças, uma vez que a rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com os quais se relaciona, pois a memória individual:

Está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda em que não estejamos em presença deles, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cercam se constituem a partir desse emaranhado de experiências, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa [...] tanto nos processos de produção da memória como na rememoração, o outro tem um papel fundamental. Esta memória coletiva tem assim uma importante função de contribuir para o sentimento de pertinência ao um grupo de passado comum, que compartilha memórias (HALBWACHS, 1990, p. 57).

Sem dúvida, importa reiterar, que ela garante o sentimento de identidade do sujeito firmado numa memória compartilhada em várias circunstâncias da vida em comum, seja no campo histórico e social seja no campo educacional e profissional. Nesse aspecto, a linguagem figura como um dos elementos mais importante e determinante do caráter social da memória. Isso porque as trocas entre os membros de um grupo ocorrem por meio da linguagem, sendo que lembrar e narrar se constituem em linguagem propriamente dita.

A linguagem, desse modo, é o instrumento que permite a socialização da memória pois reduz, unifica e, concomitantemente, aproxima no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como as lembranças e as experiências recentes (BOSI, 2004), em que lembrar não consiste em reviver, contudo, refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado, por meio da narrativa. Dessa maneira, o saber narrativo não exclui de sua tessitura a multiplicidade de linguagens, a complexidade da realidade, pois:

A narrativa contém em si força ímpar, visto ser também instrumento de retenção do passado e por consequência suporte de poder do olhar das vozes da memória [...] As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contém a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se (DELGADO, 2006, p. 44).

Nesse sentido, as narrativas retratam materialmente as memórias construídas pelo indivíduo no decurso de sua trajetória existencial, ao mesmo tempo, mobilizam, em quem narra, a possibilidade de reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaços para a compreensão de sua própria experiência, em outras palavras, configura-se como instrumento informativo da história, presente no ato de resgatar experiências vividas, oportunizando ao sujeito que (re) vive, a reflexão sobre si, bem como o auto-reconhecimento e a possibilidade de melhorar seu relacionamento com os outros. Refletir sobre suas experiências formativas possibilita a tomada de consciência acerca do caráter subjetivo e intencional do ato de tornar-se professora e do caráter cultural da produção do conhecimento docente, porque:

É a busca de construção e reconhecimento das identidades que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças [...] para se recordar e também para se analisar os processos históricos, é necessário ativar-se a construção de signos, que se constituem como elementos peculiares de reatualização mental do passado. Nesse sentido, os lugares da memória e os objetos biográficos podem ser considerados como esteios das identidades sociais, como momentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme num processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro (DELGADO, 2006, p. 49).

A partir dessa compreensão, o passado avulta como detentor de histórias humanas que necessitam emergir pelas vias da memória, não necessariamente seguindo uma linha de tempo, sobretudo uma lógica de acontecimentos que possam reatualizar esse passado e constituí-lo em presente, pois, desde que o passado desloca-se para o momento presente representa outra história. E, nesse processo, cíclico e não meramente linear, encontram-se armazenadas informações inerentes à construção e solidificação de identidades sociais. Dessa forma, para que a narrativa das memórias das professoras seja, necessariamente formadora, ela precisa ressaltar as experiências significativas da aprendizagem, possibilitando que a mesma “[...] se torne autor (a) ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 60), dentro de um processo auto-reflexivo retrospectivo e prospectivo que possibilite reforçar seus

desejos e projetos, ultrapassar suas fragilidades, ou seja, uma experiência transformadora da relação consigo mesma.

Acerca dessa relação transformadora, apresento abaixo, excertos de memória de poetas da literatura internacional e nacional, destacando as influências sociais e culturais que incidem sobre o ato de ler, bem como o forte impacto que o texto literário exerce em seus usuários.

4.3 O Lugar da Memória nas Práticas Leitoras: experiência poética

No bojo dos textos que desencadeiam transformações na vida dos indivíduos, Larrosa inclui toda a Literatura, bem como parte da Filosofia, da História e da Sociologia. Acerca do texto literário/literatura em oposição ao texto não literário, Larrosa (2001, p. 48) evidencia que toda literatura “cobija um silêncio, uma obscuridade”, sendo este aspecto o diferencial da linguagem literária, pois a literatura não esgota aquilo de que se ocupa.

Por outro lado, entre a leitura e o texto, tem-se um duplo postulado. Dessa forma, o texto literário não existe em si mesmo, pois a leitura não está escrita no texto, não havendo uma distância pensável entre o sentido, que o autor impõe, e a interpretação feita pelos leitores, posto que somente o leitor pode dar significado ao mesmo. Com isso não afirmo que a página impressa seja letra morta, ao contrário, “ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264). Ao leitor compete, então, a construção do sentido, antecipando ideias, deturpando muitas vezes, o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura (CHARTIER, 2011).

Essa perspectiva de leitura enquanto prática encarada em gestos, espaços e hábitos, depende de múltiplos determinantes do real concreto, que se materializam nas diferentes maneiras do escrito ser lido e, que se corporificam, por meio da sua relação com a exterioridade do leitor, estabelecendo-se, dessa forma, um jogo de expectativas entre a literalidade do texto e a especificidade do ato de ler.

Nesse âmbito, o texto literário é o que mais permite esse tipo de intromissão por parte do leitor, porque é um “[...] tipo de texto como aquele capaz de, pelo seu enredo, enredar o leitor” (BRAGATTO FILHO, 1996, p. 6). Enredar o leitor significa envolvê-lo na leitura do texto, permitindo-o adentrar profundamente o mundo da imaginação, da ficção que a obra literária favorece. O poder do texto literário em enredar, cativar e transformar o leitor é

conhecido pelos leitores porque, na maioria das vezes, esse contato com o texto literário acontece em tenra idade no seio da família, pois esta é a primeira instituição social com que uma pessoa estabelece contato e é nesse ambiente que as crianças aprendem os primeiros usos e significados da leitura e da escrita.

Bourdieu (1995) traz o ambiente familiar como um dos primeiros a influenciar na construção do gosto pela leitura e escrita, visto que, nele, pode ser feita leitura em voz alta, escrita de correspondências, entre outros. O acesso ao livro ou a outros materiais de leitura, a leitura feita pelos pais, as interações, a frequência a locais onde se pode encontrar livros, a organização de biblioteca familiar e o conhecimento de títulos que se adequem às diferentes faixas etárias e interesses de leitura, parecem premissas elementares da mediação familiar. Michèle Petit, antropóloga e investigadora da leitura, discute aspectos relativos a essa temática e descreve a história de vida de muitos leitores que tiveram mediadores de leitura que fizeram a diferença em suas vidas, ajudando na formação de práticas leitoras, assinalando que:

[...] a familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. (PETIT, 2008, p. 141).

Grande parte dessa magia é atribuída ao texto literário, pois é da familiaridade com esse tipo de texto que muitos se fizeram leitores, contagiados pela beleza do texto literário. Muitos são os autores da literatura brasileira que atestam em suas memórias a importância do contato com o “livro da infância”, para a construção e consolidação do gosto pela leitura e mais, foram indispensáveis para suas vidas como escritores: Manuel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*), Graciliano Ramos (*Infância*), Fernando Sabino (*O menino no espelho*), Murilo Mendes (*A idade do serrote*), Érico Veríssimo (*Solo de clarineta*), Zélia Gattai (*Anarquistas graças a Deus*), Carlos Heitor Cony (*Quase-memória*), Nélida Pinõn (*Coração andarilho*), José Lins do Rego (*Meus verdes anos*), Carlos Drummond de Andrade (*Boitempo*), Oswald de Andrade (*Um homem sem profissão*), Pedro Nava (*Baú de ossos*), Rubem Braga (*Memórias de infância*), Jorge Amado (*O menino grapiúna*), entre outros.

No conjunto narrativo apresentado por esses escritores aparecem singularidades e marcas comuns que se relacionam às leituras literárias de suas infâncias, imagens gravadas que confluem para as esferas íntimas e públicas. Na escrita de *O menino grapiúna*, Jorge

Amado (1987, p. 44) assinala: “Recordo com carinho a figura do jesuíta português erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária”. De suas memórias o autor evoca um passado de encontro com a criação literária que muito significou no “amor aos livros”. Sua narrativa é riquíssima em desvelar miudezas de sua infância e suas experiências literárias.

Em Manuel Bandeira percebo as circunstâncias autobiográficas referentes a sua infância para construir seus poemas, num misto de ficção e realidade, pois o poeta discute a importância exercida sobre ele das pessoas que povoaram seu mundo infantil, como, por exemplo, Totônio Rodrigues, Tomásia e Rosa, construtores de sua mitologia. O poeta também se vale de suas reminiscências infantis representadas pelos vários ambientes da casa de seu avô materno, Antonio da Costa Ribeiro. Em *Evocação do Recife*, o poeta rememora a cidade de sua infância: “Recife da minha infância/ A Rua da União onde eu brincava de chicote queimado e/ partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas [...]”. O poeta utiliza com frequência suas lembranças infantis para compor seus poemas, seja evocando pessoas do mundo real e personagens fictícias, separadas apenas por linha tênue na imaginação do autor, seja recuperando ambientes reais e fictícios numa amálgama que se materializa no poema.

Em sua poética portanto, o mundo infantil é percebido de maneira lúdica, sendo encarado como tempo bom, sem problemas, muito divertido, com brincadeiras circunscritas ao universo folclórico das cantigas de roda, nas palavras do autor: “quando comparo esses quatro anos de minha meninice a quaisquer outros anos de minha vida de adulto, fico espantado com o vazio destes últimos em cotejo com a densidade daquela quadra distante” (BANDEIRA, 1984, p. 21). Convém salientar, que o poeta refere-se ao intervalo dos seis aos dez anos de idade, época em que Bandeira assegura ter-se formado sua mitologia, e sua primeira relação com a poesia essencialmente lúdica, pois esse contato inicial deu-se mediante os contos de fada, em histórias da Carochinha juntamente com as cantigas de roda: “O anel que tu me destes”, “Roseira, dá-me uma rosa”, “Bão, balalão, senhor capitão”, “Café com pão”, são indiscutivelmente canções que povoaram o seu imaginário e recriam as vivências infantis perenizadas na letra dos poemas.

O poeta rememora, ainda, uma vasta produção literária que marcou sua vida e influenciou sua carreira, segundo ele: “Outros poemas que fizeram época na minha experiência poética desses anos foram “La chanson de mal-aimé”, de Guillaume Apollinaire, a primeira revelação para mim da nova poesia, o *Plenilúnio*, de Raimundo Correia, o poema em prosa *La poterne Du Louvre de Gaspard de La nuit*, de Louis Bertrand, três ou quatro sonetos de Camões” (BANDEIRA, 1984, p. 36). Seja na vida infantil, juvenil ou adulta o

texto literário exerce uma influência capaz de transformar vidas e romper com os estigmas sociais mesmo em comunidades marginais.

Outro poeta que também enfatiza a influência do texto literário em sua vida é Carlos Drummond de Andrade, fato constatado em *Biblioteca Verde*:

Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres./ São só 24 volumes encadernados em percalina verde./ Meu filho, é livro demais para uma criança./ Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo./ Quando crescer eu compro./ É em percalina verde, só 24 volumes. Compra, compra, compra. / Fica quieto, menino, eu vou comprar.

Drummond se utiliza de seus poemas, para apresentar em verso, o significado que a leitura lhe imprimiu na mente juvenil de outrora, destacando uma coleção de obra literária, o amor de uma criança pelo livro e a insistência em tê-lo como objeto de desejo, quase desmedido. Esse poema incorpora, portanto, aspectos autobiográficos vinculados à infância do poeta, que se constituiu de contato permanente com o texto literário.

Fora do âmbito da literatura brasileira, encontro de igual modo, uma gama de poetas e escritores que trazem marcas de sua infância pela convivência com o texto literário e relatam experiências significativas. Não pretendo, nesta pesquisa, apresentar todos os casos de pessoas que tiveram contato com o texto literário e que sofreram influência em suas vidas pessoais e profissionais. Contudo, os exemplos mostrados servem para corroborar a minha defesa em favor desse tipo de texto no contexto da escola nos primeiros anos, sobretudo no período da alfabetização. Portanto, para enriquecer esse aspecto, opto por registrar, nesse percurso, as relações entre a subjetividade de Jean-Paul Sartre e sua experiência infantil de contato intenso com a biblioteca de seu avô, que o autor aproveitava para conhecer e sorver as histórias, os personagens, os ambientes que iam nutrindo sua imaginação infantil. Sua obra, *As palavras*, publicada em 1964, apresenta a beleza e riqueza de sua infância, dos seis aos dez anos de idade, em que ele narra em primeira pessoa e apresenta suas reflexões de adulto sobre esse período. A riqueza de detalhes acerca das relações familiares, experiências de leitura e escrita, cerimônias de apropriação cultural por meio da literatura, cinema e teatro bem como processos de construção da própria identidade, são detalhados pelo olhar do adulto que reelabora o passado vivido e o analisa sob a ótica do presente. Desse modo, a obra assume o caráter de uma expressão apaixonada ao ato de ler e escrever.

O avô de Sartre, Charles Schweitzer, é uma figura que marcou profundamente sua vida infantil, pois a representação dos livros é inserida a partir do contexto da grande biblioteca de seu avô. Sartre apropria-se das reminiscências infantis e discute a temática dos

livros de forma recorrente na referida obra. Vão ocorrendo deslocamentos sucessivos, na medida em que a relação do pequeno Sartre com eles vai sendo modificada. Certo é que serão sempre referência e marcam o ritmo do desenrolar dos acontecimentos com uma força inigualável. Os livros da biblioteca eram considerados como sagrados e só se tiravam o pó uma vez ao ano, antes do início das aulas e sem dúvida, exerciam um fascínio sobre o menino Sartre, em suas palavras:

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No gabinete de meu avô, havia-os por toda a parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas. Elas se pareciam todas; eu folgava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava: meu avô tão canhestro, habitualmente, que minha mãe lhe abotoava as luvas manjava esses objetos culturais com destreza de oficiante. (SARTRE, 1998, p. 31).

Sobressai da narrativa do autor um tom saudosista ao rememorar os tempos de infância e a estranha devoção para com os livros, que eram intocáveis. Mesmo assim, desenvolviam no menino um fascínio que o impulsionava a tocá-los. Aspecto interessante é perceber que seu avô possuía ainda alguns livros na biblioteca, que eram de sua autoria. Estes despertavam imenso orgulho ao seu criador, que declarava: “estes aí, menino, foi teu avô que fez”. Sartre enchia-se de orgulho porquanto “era neto de um artesão especializado na confecção de objetos sagrados, tão respeitável quanto um fabricante de órgãos, quanto de um alfaiate de eclesiástico”. (SARTRE, 1998, p. 32)

Sobre as histórias contadas pela mãe, pois ela prontificou-se a ler *As fadas*, que estavam “dentro” do livro, Sartre se vê diante de um novo modelo de narrativa, bem diferente daquele a que estava acostumado, chegando a considerá-los como momentos litúrgicos, pela própria atmosfera que o cerca:

[...] inclinou-se, baixou as pálpebras e adormeceu. Daquele rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem estava contando? o quê? e a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum sorriso, nenhum sinal de convivência, eu estava no exílio. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. (SARTRE, 1998, p. 35).

A partir dos primeiros contatos com os contos *Les contes*, do poeta Maurice Bouchor que a mãe passou a ler, o autor passou a sentir algo diferente e deu preferência à leitura do livro propriamente dita, do que às improvisações que se realizavam anteriormente, misturando leitura e acréscimos orais fora do texto:

Aos relatos improvisados passei a preferir os relatos pré-fabricados; tornei-me sensível à sucessão rigorosa das palavras: a cada leitura voltavam, sempre as mesmas e na mesma ordem, eu as esperava. Nos contos de Anne-Marie, os personagens vinham ao deus-dará como ela própria fazia: adquiriam destinos. Eu estava na Missa: assistia ao eterno retorno dos nomes e dos eventos. (SARTRE, 1998, p. 36).

Todas essas situações vivenciadas pelo autor, antecederam ao ingresso de sua instrução formal e que diante do deslumbramento que a leitura exercia sobre ele, decidiram ensinar-lhe o alfabeto. Em pouco tempo a apropriação foi total, e Sartre repetindo as partes amplamente conhecidas e decifrando outras, percorria incessantemente todas as páginas de forma obstinada. Ao concluir a última página, deu-se conta de que sabia ler. A partir de então, seu relacionamento com o objeto livro intensificou-se sobremaneira, a ponto de tornar-se uma criança muito diferente das que moravam no campo como ele:

Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedra nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho, tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. (SARTRE, 1998, p. 37).

Esses memorialistas se referem às leituras da infância como componentes básicos da recriação a que procedem, evidenciando momento ímpar de relacionamento com o texto literário. Esses exemplos são apenas uma pequena mostra do quanto esse tipo de texto pode exercer influência no leitor iniciante, a ponto de afetar seu comportamento e transformar aspectos da vida como um todo, pois está vinculado a uma voz narrativa que se remete à infância, criando com frequência uma imagem de leitor associada ao tempo de construção de identidade, de questionamento do mundo adulto, de construção do imaginário ou de fuga da realidade. Tempo de solidão e de afastamento do convívio social, tempo de gozo ou sofrimento solitários, ou mesmo de “prazer divino”, expressão cunhada por Proust (1991) ao extravasar acerca dos sentimentos que a leitura pode proporcionar aos mortais, “cuja lembrança deve restar para cada um de nós uma bênção” (PROUST, 1991, p.24). O texto

Sobre a leitura (1991) é uma verdadeira ode ao ato da leitura e ao seu poder criativo, “prazer mais” (1991, p. 14). Assim o autor expressa seu saudosismo no tocante ao livro:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul; o jantar que nos fazia voltar para casa e em cujo fim não deixávamos de pensar para, logo em seguida, poder terminar o capítulo interrompido, tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (muito mais preciosa, vendo agora à distância, do que o que líamos então com tanto amor) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (PROUST, 1991, p 9-10).

Diante desses testemunhos vivos, a favor do texto literário, em imagens do leitor-menino numa relação prazerosa com o livro, entendo ser recomendável que a escola utilize abundantemente desse gênero, pois, pela linguagem sutil, bela e dinâmica com que apresenta questões universais, pode despertar os interesses dos alunos, conduzindo-os para o mundo do simbólico e da estética. É necessário, portanto, ainda, que a escola adquira a habilidade de selecionar, criteriosamente, os textos a serem trabalhados, mesmo os literários, usando suas mais variadas formas: romance, poesia, crônica, conto, lenda, fábula, entre outros. O papel da leitura literária permite ao indivíduo leitor ampliar suas possibilidades de crescimento, amadurecimento individual e intelectual, pois:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para experiência futura (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, pp. 17-18).

Em consequência, compreende melhor a si mesmo e o mundo em que vive. Por outro lado, “as pessoas que não leem tendem a ser rígidas em suas ideias e ações e a conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmite diretamente” (1987, p.18). A pessoa que ler, entretanto, abre o seu mundo, pode receber informações e conhecimentos de outras pessoas de

qualquer parte do mundo, a que não ler fecha-se em si mesma e não usufrui das práticas culturais que subjazem à leitura do texto literário.

Nesse aspecto, emerge a premissa de que a leitura conduz a uma práxis concreta de vida, fundamentada na correlação existente entre as práticas leitoras de um povo e seu desenvolvimento material e social. Todavia, a transformação do homem, via práticas leitoras, só é possível diante da possibilidade de ele viver novas experiências, despojar-se da postura autoritária e estar disposto a aprender, para conscientizar-se de sua transitoriedade e efemeridade. Tal abertura conduz o homem a ter sua visão de mundo ampliada, possuir maior vivência, pois, “a pessoa a que chamamos experimentada não é alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências” (GADAMER, 1999, p. 525), muitas destas logradas no interior da leitura literária.

Isso porque que o ato de ler não é linear, nem meramente cumulativo, pois sei que as experiências iniciais criam referências para a interpretação do que será lido e que poderá confirmar essas expectativas ou não. Isto é,

À medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. Lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações passíveis do texto que a nossa leitura negou (EAGLETON, 2003, p. 107).

Para que a leitura ocorra, o leitor precisa estar familiarizado com as convenções literárias utilizadas naquela obra e compreender as regras que organizam o interior de determinado texto. O tipo de leitor que será mais alcançado pelo texto literário é aquele que já domina essas convenções e conhece as reações adequadas a esse tipo de texto, ou seja, percebe o seu caráter humanizante e entende que a literatura de fato organiza o caos existente dentro de cada ser humano, uma vez que:

Os mitos e espaços poéticos nascem não só da realidade circundante, compartilhada por autor e leitores, mas também do diálogo contido o que, vindo de tempos anteriores, constitui a chamada tradição literária. É como se a literatura fosse um constante a passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo – passado e presente – o grande texto único da literatura (LAJOLO, 1993, p. 46).

Esse aspecto vincula-se teoricamente à Estética da Recepção que estabelece a relação direta entre texto e leitor, ou seja, uma relação dialógica entre uma obra singular e o horizonte de expectativa, esta compreendida como o conjunto de convenções e referências

divididas pelo seu público (CHARTIER, 1995). Desse modo, ao leitor comportaria a construção histórica dos significados a partir das intenções do autor e as respostas desse leitor. Além disso, é necessário haver uma triangulação entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apropria, na busca de se reconstituir o sentido na análise das práticas leitoras (CHARTIER, 1995). Desse relacionamento, dependem, sobretudo, as variadas “mutações de significado que podem ser organizados em algumas figuras” (CHARTIER, 1995, p. 127) que, se reconhecidas, podem reestruturar a relação autor-obra-público que, em cada época específica, refletem uma relação dialética (CERTEAU, 1994).

Em vista disso, para que se possibilite a relação dialética entre autor-obra-público, é necessário proporcionar o encontro dos alunos com a tradição literária, legando-os um universo repleto de obras literárias, livros que possam tematizar as questões humanas mais simples e ao mesmo tempo complexas. Livros que possam alargar seus horizontes e expectativas enquanto indivíduos inseridos num mundo eivado de contradições, onde os valores morais, éticos e religiosos são, na maioria das vezes, depositos por terra. Livros que, além de tudo, possam servir de esteio à construção de cidadãos conscientes e criticamente habilitados para conviver em sociedade e ao vivenciarem histórias de mitos, crenças, culturas e espaços poéticos distintos possam manter contato com o passado, presentificando-o. E, ao fazê-lo, incidem o olhar para culturas antigas aprendendo modos de vida cotidiana, relacionando-os ao seu universo atual.

O contato com os livros ocorre em vários momentos da vida, restritos ao passado, contudo podem ser presentificados, a partir dos registros e evocação desses momentos, sobretudo na infância quando a imaginação acha-se mais fértil.

Entendo que a utilização da leitura literária tem incentivado, significativamente, o gosto pelas práticas leitoras, uma vez que o texto literário possui em seu espectro a beleza singular da palavra, do uso da conotação, um tipo de linguagem que permite o devaneio, nuances interpretativas variadas acerca do mesmo objeto de análise literária. Essa possibilidade, facultada pelo texto literário, de conhecer e compreender mundos, pessoas, comportamentos, constitui-se mecanismos de conquista para cativar o leitor, tornando-o comprometido com esse tipo de leitura.

Constatee esse fato *in loco* ao realizar pesquisa (SOUSA, 2003)³² na Unidade Escolar Dom Severino, como explicitado anteriormente, a primeira escola onde estudei desde a alfabetização (1º ao 4º ano do antigo primário). A pesquisa em questão refere-se ao

³² Pesquisa de Mestrado em Educação com professores de 7ª série do Ensino Fundamental sobre Práticas de Leitura Literária.

mestrado em educação quando investiguei as práticas leitoras dos alunos de 7ª série do ensino fundamental, tendo como eixo basilar o texto literário, utilizado em dois espaços escolares, a sala de aula e a biblioteca. À época verifiquei o grande interesse dos alunos quanto às especificidades do texto literário: sua estrutura, linguagem bela e sutil, métrica, mensagem, entre outros. Testemunhei o encantamento dos alunos na seleção e leitura desse tipo de texto, a avidez, quase sobre-humana, em “devorar a presa/livro”, demonstrada pela maioria deles ao sorver o conteúdo do texto, pois: “no caso do ensino de literatura, bem como o texto literário em si, essa necessidade se faz sentir mais fortemente, mesmo porque, no adolescente, o desenvolvimento da imaginação criadora” é mais presente e “o liga profundamente às obras de arte e principalmente à poética. Essa imaginação que lhe permite se descobrir, se adivinhar” (ROCCO, 1992, p. 17).

Nessa perspectiva, compreendo a leitura literária como atividade humana, necessária ao desenvolvimento integral do indivíduo, que se constitui, em grande parte, em conformidade com as condições sociais em que se realiza, uma herança social e cultural legada, sobretudo pela escola/família. Diante disso, o texto literário avulta como grande motivador dos usos e formas da leitura na escola, mormente na relação entre o cultural e o uso social perspectivando uma busca dinâmica das vivências e experiências humanas singulares. Por isso, que a utilização de textos literários, na sala de aula, é de suma importância na formação de leitores e do ser humano em sua totalidade, pois o contato com esta modalidade de texto transforma as práticas leitoras em atividades circular e infinita (LAJOLO, 1993), transforma porque, “tem experiências que – graças ao poder criativo do autor – são quase sempre mais fortes do que experiências reais, que ela vive em seu ambiente”, portanto, não é de admirar “que as crianças desempenhem com frequência o papel dos heróis favoritos, tornando a representar-lhes as histórias e despertando a curiosidade de outras que não as conhecem”(BAMBERGER, 1991, p. 32).

Assim, reitero, que a leitura literária é importante pelas seguintes razões: constitui fonte de conhecimento, fortalece a experiência existencial, desenvolve o intelecto, aperfeiçoa a comunicação e proporciona prazer. Mediante a leitura literária o leitor penetra em mundos que não são a realidade, mas constituem uma representação variada dela, em que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 1995, p. 77), e as práticas leitoras alicerçadas nos textos literários, são reconhecidamente, úteis enquanto produtoras de conhecimento, posto que oferecem verdades sobre a natureza humana e a sociedade na qual o homem se desenvolve. Não que a literatura seja um simples reflexo da realidade – objeto de tematização. Ela é muito mais que isso, porque constitui um

enriquecimento da realidade, notadamente porque o escritor, com sua sensibilidade artística, poder de captação e expressão, apoiado em sua imaginação, é capaz de penetrar em recônditos não observáveis à simples vista do mundo que recria. Ele repassa ao indivíduo verdades profundas, inclusive aquelas que o conhecimento científico não consegue revelar. Entretanto, importa destacar que:

O conceito de leitura literária não é excludente, isto é, não concebe as relações do leitor com o texto artístico como um momento único, desvinculado da realidade circundante, mas ao contrário salienta a multiplicidade de fatores aí presentes. O livro não se coloca num templo, acima do leitor como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade inquestionável, mas é entendido como produto cultural dinâmico, inserido no sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo (AGUIAR, 1996, p. 23).

Nesse sentido, o texto literário tem suas funções alargadas, tornando a leitura um fato presente no cotidiano, viabilizando interação maior entre leitor e o mundo em que vive, considerado, então, como “organismo preguiçoso que delega ao leitor a tarefa de completá-lo” (ECO, 1996, p. 27), e favorece a este inúmeras possibilidades de significados, pois os conteúdos dos textos só adquirem sentido quando expostos à investigação de quem lê, sendo que nesse aspecto reside o caráter socializador das práticas leitoras, já que elas só se fazem no diálogo com seu receptor, e é nesse processo que o leitor mergulha, ao aceitar viver no mundo da ficção. Isso porque “os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e as suas interpretações, dada a polissemia da palavra literária, infinitas” (SILVA, 1986, p. 55).

Todavia, reconheço que os projetos de dinamização das práticas leitoras na escola estão envoltos em sérios problemas, entre eles: textos artificiais que nada dizem às experiências, aos desejos e as aspirações dos alunos, aulas de leitura monótonas e sem nenhuma criatividade e desmotivação do professor. Esses, entre inúmeros outros problemas, tem atrapalhado o bom andamento do trabalho de fomento das práticas leitoras no espaço escolar. Em Sousa (2009) discuti acerca da problemática da não-leitura em muitas escolas e as dificuldades que as professoras encontram em implementar projetos de fomento às práticas leitoras. Entretanto, evidencio a relevância do texto literário como uma das vias possibilitadoras de (re) construção de práticas leitoras no espaço escolar e relato minha experiência docente apresentando algumas práticas de leitura desenvolvidas ao longo de minha trajetória profissional, como professora da Fundação Bradesco/PI, Escola Príncipe Encantado/Nova Geração, Educandário Arco-Íris, Instituto Educacional Machado de Assis-IEMA, Universidade Federal do Piauí - UFPI (professora substituta 1999/2000), Faculdade

Santo Agostinho - FSA, Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI e Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

Na referida obra, apresento 100 práticas leitoras, criadas e ou adaptadas, para o desenvolvimento da leitura literária na escola e, esclareço, entretanto, “que não constituem ‘receitas prontas’, ao contrário, servem apenas como reflexão para novas práticas, podendo ser adaptadas para outras realidades educativas” (SOUSA, 2009, p. 11).

Conforme esses pressupostos, o texto literário constitui veículo motivador para a mobilização de práticas leitoras significativas, pois os encaminhamentos concernentes a esse texto tem viabilizado, até certo ponto, a melhoria do trabalho de leitura. Em outras palavras, o texto literário apresenta uma nova postura frente ao ensino de práticas leitoras, construída por meio de teorias literárias, para, de fato, enfrentar a prática que a realidade requer, ou seja, entendo que a escola precisa ter a consciência de que a tarefa de desenvolver práticas leitoras é um processo longo, complexo e que exige um trabalho contínuo. Daí porque a escola, enquanto a mais importante das instituições mediadoras de práticas leitoras, precisa oferecer materiais de qualidade.

Ao estudar essas teorias, verifico que é necessário, então, que a escola passe a discutir os vários fatores que influem na construção do hábito de práticas leitoras, pois sei que não se nasce leitor, o leitor se faz através da vida social. A necessidade de leitura não se dá no indivíduo de forma espontânea, senão pela gravitação sobre ele de determinados fatores de caráter sociológico e psicológico que abrem caminho para o seu encontro com os livros. O comportamento de uma sociedade pode contribuir para fomentar as práticas leitoras ou para que se mantenha uma postura alijada ou indiferente a elas. Nesse sentido, defendo que a escola tem a possibilidade de tornar-se o lugar ideal para o fomento dessas práticas, especialmente nas idades iniciais, quando é mais propício criar o gosto e o prazer pelo ato de ler. Daí a relevância do texto literário como poderoso instrumento de formação de práticas leitoras e da humanização do próprio homem, pela maneira de:

Ensinar literatura, é o modo de resistência do educador à massificação desumanizante operada pela via cotidiana. Todavia, mesmo que a obra literária contemporânea possa reconduzir o seu leitor à tradição histórica, cumprir não esquecer que todo texto literário, independentemente de época, está impregnado desse poder de iluminação e que, portanto, ensinar literatura não se reduz a ler aquilo que o estudante, sem nenhum pano de fundo histórico, pode compreender e apreciar. Quanto mais recuada a obra no tempo, mais ela atesta a variabilidade humana e mais requer o conhecimento e seu cenário histórico (AGUIAR, 2003, p. 111).

No bojo dessas considerações, comporta reiterar que o texto literário emerge como possibilidade de fomentar as práticas leitoras no contexto da escola, enquanto mecanismo de trocas de informações e beleza da linguagem propriamente dita, uma vez que o encanto, provocado pelo andamento da palavra no texto literário, será tanto maior para o leitor (aprendiz e mestre) quanto maior for a capacidade em desvelar onde e como aquele texto cria, brinca, joga, recria significados, ressystematiza vocábulos envelhecidos pelos usos, desautomatiza sentidos habituais, faz nascer linguagens outras no seio das condições impostas pela língua.

Todas essas abordagens permitem realizar a revisão da literatura e introduzem no trabalho investigativo que desenvolvo, pressupostos epistemológicos que tem aguçado o meu olhar enquanto pesquisadora para as singularidades desta pesquisa. Tais discussões suscitam reflexões e me fazem compreender que as trajetórias de leitura aqui apresentadas implicaram fortemente na construção da profissão dos escritores e poetas, colocando o desenvolvimento profissional e trajetória de leitura em relações de complementariedade, que se influenciam reciprocamente. No caso específico do meu objeto, trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, veremos mais adiante que essas relações se mostraram verdadeiras e emergiram das vozes de nossas colaboradoras.

Nessa perspectiva, a intenção de ouvir as vozes dessas professoras, provocou mudanças na opção metodológica, encaminhando para a pesquisa narrativa, como mais uma matriz de pensamento deste trabalho. Assim, a opção metodológica pela narrativa oral como procedimento na construção dos dados, dá-se mediante a compreensão que a experiência autobiográfica das professoras em suas práticas leitoras coloca em questão, não apenas os processos formativos do passado, contudo a tomada de consciência sobre o protagonismo diante das escolhas formativas. É o que apresento na próxima seção.

TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: tecendo fios de memória

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

(Casimiro de Abreu)

5 TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: tecendo fios de memória

Nos últimos anos a formação de professores tem sido uma das temáticas, no âmbito da educação, que se encontra em larga expansão, em virtude da emergência de novas reflexões sobre a formação e o trabalho do professor. Compreendo que essas reflexões têm proporcionado intensos debates sobre as características da profissão docente, investigando tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas em referência às exigências postas e impostas pela realidade socioeducacional. Verifico, portanto, o delineamento de uma nova mentalidade formativa, cujo foco é originar um profissional que ultrapasse o domínio de conhecimentos específicos da profissão, e constitua-se em agente capaz de atender às demandas do novo paradigma educacional.

Em decorrência desse aspecto, vem se consolidando um novo modelo de formação docente, capaz de perceber a professora como profissional geradora de novos conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem. No cenário atual, os debates indicam a configuração de uma perspectiva de formação docente, deslocando o foco de análise da dimensão técnica para a discussão dos saberes de práticas docentes, ao mesmo tempo expressam a necessidade de uma formação reflexiva, considerando a reflexão como prática social e, de modo especial, verificando as condições sociais do ensino (ZEICHNER, 2003).

Esses parâmetros de formação docente, sobretudo focados em experiências de autoformação, conduzem para aspectos básicos como a recuperação de situações vividas e não esquecidas, entretanto quando recuperadas podem renovar ou mesmo determinar uma conduta educativa diferente, podendo, inclusive realçar a necessidade da conquista da formação inicial em nível superior competente e da necessária formação contínua que complemente e mantenha a professora atualizada.

Nesse sentido, apresento aqui a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras evidenciando as fontes coletadas e significando-as, a partir da análise dos fragmentos narrativos. Procuro compreender e interpretar os laços de afinidades entre esses fragmentos e o processo de formação a partir das trajetórias de escolarização descrita pelas colaboradoras. Na sequência de leituras do *corpus* analítico emergiram o percurso de suas práticas leitoras, seus processos formativos e as consequências em suas práticas pedagógicas. Essas marcas construídas nas trajetórias de vida e formação, revelam as imagens que os sujeitos fazem de si e a importância que eles atribuem no contexto das relações sociais e de trabalho.

A partir das evidências que foram se constituindo nesse caminhar e para consecução desta análise, devido à natureza autobiográfica dos dados, extrapolo a mera descrição do material coletado, pois entendo que “uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Nesse aspecto, com o intuito de melhor visualizar as categorias analíticas e seus indicadores semânticos elaborei o Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2: Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
Trajetória Formativa das Professoras Alfabetizadoras	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de Alfabetização: histórias que se cruzam • Memória dos Tempos Escolares • Ensino Superior: alicerce da formação inicial
Os Textos como Protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • Texto Literário: fundamento das práticas leitoras • Poesia: o dito das práticas escolares • O Papel das Cantigas de Roda
Momentos Marcantes como Professora Alfabetizadora	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no Magistério: opção consciente? • Trajetória Formativa e Prática Pedagógica Alfabetizadora
Práticas Leitoras: implicações na trajetória formativa e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias de Práticas Leitoras como Mecanismo Didático • O Resultado da Trajetória Formativa

Fonte e organização: Sousa (2013).

De modo especial, para dar curso ao momento de análise, procuro imergir nas histórias das colaboradoras, sempre articulando as revelações expressas em suas narrativas, enquanto formas de entender o processo de construção da trajetória formativa, mediada por práticas leitoras e a repercussão nas práticas pedagógicas desempenhadas por estas no exercício de sua profissão. Faço isso de forma balizada nas compreensões recorrentes dos teóricos que subsidiam a presente investigação, não atribuindo nenhum juízo de valor sem pautar-me numa fundamentação científica consistente e segura.

Desse modo, ao elaborar o quadro 2, que apresenta sucintamente as categorias de análise da pesquisa, evidencio as inter-relações entre os diferentes indicadores. Saliento,

portanto, que tal delimitação objetiva dar maior visibilidade à construção da trajetória formativa das professoras, mediada pelas memórias de práticas leitoras.

5.1 Trajetória Formativa das Professoras Alfabetizadoras

As discussões sobre percurso formativo apresentadas neste trabalho têm apontado a urgência de se refletir acerca da complexidade da formação docente. Assim, no desenvolvimento deste trabalho investigativo, compreender o narrado é o horizonte por mim vislumbrado em todas as categorias e indicadores analíticos que compõem este conjunto de dados. Dessa forma, a perspectiva foi encontrar, na história pessoal e profissional de revisitação das histórias de vida das colaboradoras, elementos importantes que pudessem contribuir para a compreensão de seus percursos formativos, assim como acerca das especificidades e congruências que marcaram a trajetória de escolarização, em momentos e contextos históricos diferentes.

Não há como desconsiderar a premissa de que o homem constitui ser historicamente construído, por resultar do misto das experiências vividas no percurso da vida, registrando-se, desse modo, a responsabilidade da professora como pessoa e como profissional, uma vez que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Tomo, desse modo, como ponto de partida o conhecimento de si por meio da categoria relacionada à trajetória de vida, no sentido de identificar como foram percebidos nas narrativas, aspectos relacionados às especificidades do processo de alfabetização evidenciando o momento em que essas histórias se cruzam ao emergir fatos relacionados à infância, família, escola que muito contribuiu para a ressignificação da formação. Em relação à percepção das colaboradoras sobre sua trajetória de vida até chegar à docência, vários foram os acontecimentos que se constituíram para dar feitura a essa formação, evidenciando o imbricamento do profissional com o pessoal, no movimento cíclico das diversas etapas de escolarização.

Assim, nesse desenvolvimento busco compreender como constituiu-se a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras, destacando pontos de similaridade e contrastantes ao mesmo tempo, pois visio apreender os momentos significativos em que indubitavelmente suas carreiras foram construídas, detendo a atenção no primeiro indicador semântico, que trouxe volume e solidez aos aspectos analíticos em questão. Nesta pesquisa, objetivando sistematizar e organizar os enxertos narrativos, opto por utilizá-los reunindo-os em eixos temáticos conforme indicam as categorias analíticas, ao mesmo tempo, preservo o modo

como as colaboradoras se expressaram, tendo sido feitas poucas alterações em relação aos originais.

5.1.1 O Processo de Alfabetização: histórias que se cruzam

No mundo contemporâneo, a alfabetização escolar é demarcada por mudanças paradigmáticas, de concepções e de práticas pedagógicas, em virtude de estudos publicados nos últimos anos, principalmente Ferreiro (1999) e Soares (2003; 2004). Essas pesquisas desencadearam transformações conceituais na área da alfabetização, resultando em inovações teóricas e metodológicas.

A partir desses estudos, ampliam-se as discussões acerca da importância do processo de alfabetização, das concepções e práticas desenvolvidas em espaços distintos e como mecanismo que possibilite a aquisição da leitura e da escrita. Soares (2003) evidencia uma sensível preocupação com a abrangência atribuída ao termo alfabetização, diferenciando-a, pois, do processo de aquisição da língua escrita do desenvolvimento da língua escrita, este último, segundo a autora, situa a alfabetização como um processo permanente presente ao longo da vida e não se esgota, portanto, com mera aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, apresento neste indicador semântico, como constituiu-se o processo de alfabetização das colaboradoras, o que elas lembraram especificamente acerca de seus processos de alfabetização, quem foram suas professoras, em que espaços escolares vivenciaram os primeiros contatos com a leitura e a escrita, quais os materiais didáticos utilizados para alfabetizá-las, sobretudo que práticas leitoras foram realizadas neste contexto.

Maria Bernadete: Naquela época, não tinham as escolinhas tradicionais como tem hoje. Era escolinha do dever, [...] escolinha de reforço, essas coisas assim. Tinha aquelas escolinhas nas casas em que tinha uma professora e que os pais botavam os alunos para estudarem lá. A gente levava a carta de ABC, levava a tabuada e o banquinho [...]. E foi assim que a gente começou a estudar na alfabetização. A professora ainda usando aquele método, aquele método tradicional, ela mandava a gente estudar todo aquele alfabeto e pegava um papelzinho pequeno, fazia um buraquinho e ia perguntando, que era a nossa avaliação, ia perguntando, que letra é essa? Que letra é essa? Aí depois quando passava para as sílabas, do mesmo jeito, fazia um buraquinho no papel e ia perguntando e essa sílaba? Essa sílaba, ou então, da palavra com essa sílaba que palavra forma? E assim era que a gente fazia, aí depois uma frase, uma frase pequena, casa, uva [...]. Faça frase com casa, minha casa é bonita. Pois escreva bem aqui no seu papel, minha casa é bonita e a gente aí já

conhecia o alfabeto, já conhecia as sílabas, já sabia formar as palavras e das palavras a gente já estava começando a formar frases.

A pequena escola na casa da professora é citada como um relevante mediador sociocultural da leitura e da escrita, seja pelo papel do método tradicional como apoio para a apropriação do escrito, seja como exemplo de comportamento a se ter no espaço escolar ou a se ter como futuro leitor. O desenho de cada família aparece, nos fragmentos narrativos, como incentivadora das práticas sociais de leitura e escrita ao perceber, à época, a importância desse processo como propiciador de transformação social, pois cada uma a seu modo, buscou inseri-las em espaços educativos.

Maria de Lourdes: Eu fui alfabetizada pela minha mãe que tinha uma escola de reforço e me alfabetizou na carta de ABC. Eu tive muita dificuldade na letra X [...] e no número 4. Apanhei muito de palmatória, para poder conseguir é, identificar o X e aprender a escrever o X cursivo e o número 4. Entrei na 1ª série com 7 anos, eu não sabia escrever, mais eu sabia ler. Morava em Regeneração, interior do Piauí, e a mamãe insistiu muito com a diretora para me matricular porque eu já tinha seis anos e já sabia ler, mas a diretora não aceitou porque eu só ia completar 7 anos no final do ano e aí eu só entre na escola com 7 anos, mas já sabendo ler, já lia tudo mas não sabia escrever, mas eu lia tudo [...].

Zélia: Naquela época a gente começava aos 7 anos, principalmente no interior onde morávamos. Minha mãe é que me alfabetizou [...]. Quando nós chegamos, quando nós fomos para o colégio, já sabíamos as letrinhas do alfabeto. Eu sou de uma família de 9 irmãos. E mamãe que alfabetizava os filhos, quando chegava a hora de ir para escola todos já conheciam o alfabeto. Meu pai era analfabeto, minha mãe é que ensinou ele a lê já depois que casaram, minha mãe o ensinou a ler e assim ela fazia com os filhos [...] Minha experiência, na escola foi aquela ansiedade [...] A primeira vez quando a gente vai para o colégio é aquela emoção, foi muito bom [...] Minha primeira professora, ela já até faleceu, eu ainda era criança, eu chorei tanto porque ela era uma pessoa muito boa. A finada Silvia, ela foi minha primeira professora, nunca esqueci, então foi com ela que eu comecei a ler [...]. Ela gostava de levar gravuras, e incentivava, dava aquele incentivo, gostava muito. Quando a gente estava começando a ler ela trabalhava aquela palavrinha, ela ia com a sílaba b, ba, bo, sempre ela levava assim a gravura na cartolina. Ela fazia sempre, ela aproveitava muito aquele papel, botava aquelas sílabas e levava aquelas gravuras

Maria Vilani: Quando ingressei na vida estudantil foi bem diferente de hoje. Fui alfabetizada em escola particular (as atuais escolas de dever) com a professora D. Arabela. Aos sábados, a tradicional sabatina, quando errávamos a palmatória se fazia presente [...] A criança só entrava na escola aos sete anos já alfabetizada (lendo e escrevendo) e aí cursava o 1º ano A e B.

Maria Auxiliadora: O meu percurso de escolarização se deu a partir do momento em que eu fui colocada para fazer minha primeira alfabetização lá

em Porto, interior do Piauí, quando fui levada pela minha madrinha e lá, eu iniciei a primeira escolarização. Lá era tipo assim, uma escola de fazenda onde o pai, proprietário, colocava as próprias filhas para dá instruções para os filhos dos funcionários dele. Tinha vacaria, e essas coisas assim. Ele era um coronel. Lá eu passei dois anos, daí retornei para minha terra natal, não propriamente para Teresina e sim aonde meu pai estava em Altos (interior do Piauí). Lá ele trabalhava e também encontrei para surpresa, minha madrasta [...]. Eu fiquei um pouco constrangida, porque eu não esperava, minha mãe tinha falecido e meu pai já tinha casado com ela. Era o ano de 1950 e em Altos tinha escola particular, tinha escola pública [...]. Mas a minha alfabetização se deu através de uma escolinha particular onde eu me espelhei muito na minha professora que se chamava Maria dos Humildes. Lá a gente começou a estudar numa cartilha. Essa cartilha era a cartilha do povo, era uma cartilha bem ilustrada, bonita e foi o que me incentivou realmente à leitura, então lá que a gente aprendia a ler, a escrever, a contar matemática, tinha muita matemática. Também foi uma época onde existia palmatória só que eu nunca levei nem um 'bolo'. Eu era assim muito geniosa, e sempre dizia pra mim: eu não vou apanhar. E sempre estava ali com todas as minhas atividades prontas. Só que eu não tinha quem me ensinasse. A professora ensinava, eu estudava, brincava muito ali na escola, aí eu estudava. Chegava de tarde guardava os livros e ia fazer outras atividades [...].

Cada família aparece, portanto, como *locus* no qual as colaboradoras da pesquisa tiveram formas diferenciadas de adentrar ao mundo da leitura e escrita. Percebo em suas histórias bastante representatividade de modos similares de lembrar os primeiros contatos com a leitura e a escrita na infância. Todas recordam-se da imagem de escola relacionando-a ao lar, pois as experiências iniciais com a leitura e a escrita aconteceram nesse espaço, onde as casas se constituíram as primeiras escolas. Destaca Souza (2006) que entre as décadas de 1960 e 1970 era muito recorrente no nordeste brasileiro não só as classes multisseriadas com profissionais leigos, como também o fato das alfabetizadoras transformarem suas casas em escolas, visando garantir a escolarização para pequenas comunidades que não tinham acesso à informação. O início da alfabetização transcorreu em situação semelhante para todas as colaboradoras, o que caracteriza o percurso em um contexto de escolas rurais, uma vez que só Maria Bernadete morava na capital Teresina. As narrativas revelam, desse modo, nuances de trajetórias ligadas a contextos familiares que receberam forte influência dos universos simbólicos desta instituição na construção das trajetórias de vida.

Com isso, posso afirmar que as memórias são lembradas a partir de situações ou fatos marcantes que apresentam um momento de significativo valor ao que fora ritualmente vivido e participado pelo grupo familiar, sendo estes, as festas, as reuniões familiares, falecimentos, mudanças de lugares. É o que se mostrou bastante evidente na narrativa de Maria Auxiliadora, ao recordar as mudanças de lugares de moradia, o falecimento da mãe e o novo casamento do pai, pois, ao falar sobre si, de sua história, toma como referência a sua

condição humilde e de vida interiorana, evidenciando sentimentos de abandono, rejeição e ressentimento, que subjazem ao percurso narrativo. Tais fatos parecem cristalizar-se em sua memória e trajetória de vida e “chama-nos atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas” (BOSI, 2004, p. 415).

A figura da mãe como professora descrita por Maria de Lourdes e Zélia, infere uma imagem de escola conduzida com parceria da família, representando um jogo de conflitos presentes na figura materna (mãe/professora) em que os papéis vivenciados na infância constituem mais um ponto manifesto e marcante nas trajetórias de vida. Isso implica pensar sobre o que cada uma escolheu como marcas significativas de sua vida. Nesses termos, compreendo que para que uma experiência seja formadora é necessário “falarmos sob o ângulo da aprendizagem”, buscar entender os sentidos nomeados pelo sujeito para falar de si, das suas aprendizagens, caracterizando as subjetividades e identidades (JOSSO, 2002, p. 34). É nesse aspecto que encontro as marcas da cultura de um grupo social que fala a partir da infância e do modelo de escola ao qual pertenceu. A precariedade do material didático em que apenas a cartilha do ABC figura como mecanismo de aprendizagem das primeiras letras, denuncia uma situação muito comum na época de infância das colaboradoras, ou seja, no decurso dos anos 50. O uso da cartilha evidencia também um aspecto de similaridade em suas trajetórias, uma vez que para elas era o único recurso disponível para o aprendizado da leitura.

Essas limitações indicam ainda o ranço de uma pedagogia tradicional de ensino por meio de ritos como o “decoreba”, o uso da palmatória e “castigos físicos” como manter o aluno ajoelhado sobre carcos de milho/arroz, puxões de orelha, entre outros. Todos esses rituais visavam ao aprendizado da leitura e da escrita dada a relevância destas no contexto social que pertenciam.

Por outro lado, é importante sinalizar a ênfase dada ao processo de mera decodificação do código escrito significando a alfabetização propriamente dita. Isso implica conceber esse processo como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição (por meio da interpretação, memorização), e julgá-las, ingenuamente, suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita (MATÊNCIO, 1994). Esse fato mostrou-se muito presente na fala das colaboradoras em que a reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual, permearam a produção de sentido do termo alfabetização, pois há nos relatos, especificamente os de Maria de Lourdes e Zélia, a descrição dos momentos relacionados a essas reproduções.

De certa maneira, os relatos denunciam uma visão estreita das concepções de leitura, uma vez que Maria de Lourdes afirma “eu não sabia escrever, mas sabia ler”, como se fosse possível separar em momentos estanques um processo que é indissociável, desconsiderando assim que é resultante do conjunto de experiências construídas num contexto sócio-histórico mais amplo onde são produzidas as práticas leitoras. Entretanto isso remete às práticas de leitura legitimadas e autorizadas pela escola, que em certo nível, legitima a aquisição desse processo somente ao domínio de um dos aspectos, a leitura ou a escrita tão somente. Essa tradição vivida na escola e o modo como ela tem sido repassada mantém relações diretas com modelos de alfabetização. Contudo, entendo como (SOARES, 2003), que a escola precisa muito mais que alfabetizar; precisa dar ao aluno, através da sua alfabetização, a possibilidade de ele próprio utilizar essas habilidades para sua vida, não apenas fazendo o que é interessante para sua vida prática, mas mais que isso: é preciso que ele possa escrever e inscrever-se na história, ler e ler-se.

Assim, a decodificação de símbolos, preocupação sempre presente entre professoras alfabetizadores, para que o aluno se torne capaz de se apropriar da leitura e da escrita, não deve ser descartada de todo, pois constitui um primeiro passo para que a leitura avance, para que os alunos não sejam apenas alfabetizados, mas letrados (SOARES, 2003). Para isso, a alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser ressignificadas, e as práticas escolares precisam estar inseridas num contexto muito mais amplo e abrangente, que envolva o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. A aquisição do sistema convencional de escrita (momento no qual se aprende a ler como decodificação e a escrever como codificação, denominado, comumente, de alfabetização) e o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita (o qual implica no convívio com a variedade de tipos, gêneros e portadores de textos, além da compreensão das funções sociais da escrita, identificado como letramento) e, não podem, portanto, ser praticados como processos independentes, mas interdependentes e também indissociáveis visto que:

(...) a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da/e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. [...] Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...] (SOARES, 2003, p. 12).

Compreendo que existe uma concepção clara de que alfabetização e letramento são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, que “dissociar alfabetização e

letramento é um equívoco”, pois, de acordo com as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, tanto a criança como o adulto analfabeto entram no mundo da escrita simultaneamente por esses dois processos (SOARES, 2013, p. 14).

Outro aspecto que mereceu atenção, apontado por Maria Auxiliadora e Zélia, diz respeito à forma carinhosa com que evocaram esses espaços escolares, indicando a presença intensa de sentimentos afetivos. Há um forte anseio saudosista marcando o sentido atribuído à escola, às atividades realizadas, à própria alfabetização como marco inicial de suas aprendizagens, podendo ser identificado como felicidade, como dito por Souza (2006, p.116) uma felicidade “espontânea, pois as lembranças de um tempo quando trazidas para o presente representam uma reelaboração de um tempo, proporcionando relembrar momentos inesquecíveis”. Essa felicidade para Maria Auxiliadora significou fugir do castigo imposto pelo uso da palmatória conferindo-lhe satisfação pessoal, dando sentido às práticas, pois cada exercício realizado na trajetória de vida é impulsionado por sentidos diferentes.

Considero relevante na fala de Maria Auxiliadora a referência à materialidade que o “Livro do Povo” imprimiu em sua mente infantil, produzindo um sentido para a leitura, sendo descrito como “uma cartilha bem ilustrada, bonita e foi o que me incentivou realmente à leitura”, o que me leva a deduzir que a materialidade do impresso criou uma nova perspectiva no modo de ler para Auxiliadora.

Ao fechar esse circuito das dinâmicas da trajetória de vida das colaboradoras no contexto da alfabetização, apresento no próximo item, a entrada no segmento do ensino fundamental e médio, apresentando dificuldades, mas também experiências positivas vivenciadas no decurso dessa trajetória, e ainda interrupções, adaptações. Os fragmentos depõem com regularidade sobre o ritmo do trabalho pedagógico, a nova etapa de ensino (tudo era diferente), o expressivo modo de ensinar dos professores, os hábitos no cotidiano das diferentes práticas leitoras.

5.1.2 Memória dos tempos Escolares

Neste segundo indicador semântico concentro as análises na trajetória docente, designadamente no âmbito do ensino fundamental e médio, apresentando fragmentos narrativos sobre a maneira peculiar com que cada colaboradora foi construindo relações em um movimento dialógico entre a vida e a formação. Ao rememorar aspectos relativos às especificidades do ingresso nesses dois segmentos de ensino as professoras recuperam na

mente imagens de sua caminhada, com descrições dos espaços em que estudaram, da figura dos professores que, na maioria das vezes, é evocada com carinho, afeto e saudosismo, em que são detalhadas situações de aprendizagem, os dilemas e desafios que tiveram de vencer para efetivamente firmarem-se na trilha certa em demanda da profissão docente.

Maria Bernadete: eu fiz meu ginásio no Liceu Piauiense, Colégio Estadual Zacarias de Góes. Então, eu tive bons professores, inclusive me espelhei muito num professor que eu tive, professor de português, que era o professor Amado Santos Rocha e também era advogado [...]. Ele como professor transmitia todo aquele conhecimento, como ele tinha uma facilidade para a gente entender tudo, e eu achava lindo ele falar correto [...].

Eu fiz um ano de científico no Liceu Piauiense também onde os professores trabalhavam somente aquele conteúdo, faziam as verificações da aprendizagem, faziam as revisões antes da prova para saber se os alunos tinham alguma dúvida para depois ele marcar o dia da prova, era assim. Eu passei um ano no científico, quando eu terminei, eu fui pra escola normal [...] precisei ir para a escola normal porque eu sentia necessidade de ir pra lá porque eu sabia que ia ter assim um emprego mais rápido [...] porque os meus pais viviam na sua simplicidade. Nós éramos, nós somos oito irmãos e eu vi só meu pai trabalhando, então eu fui para o pedagógico com o intuito de ajudar a família, para arranjar logo um emprego [...].

Zélia: O ensino fundamental eu fiz eu fiz na escola pública [...] eu me lembro que realizei muitas práticas leitoras [...] eu li um livro que foi memórias póstumas de Brás Cubas, cheguei a ler a Moreninha [...] eu gostava muito de ler. O meu ensino médio eu fiz na escola normal porque eu já havia decidido ser professora desde muito cedo [...].

Maria de Lourdes: [...] eu fiz até a 4ª série do primário, e depois fiz o exame de admissão, para entrar no ginásio [...] passei para a primeira série do ginásio e cursei logo os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração, na escola pública [...] vimos pra Teresina e eu cursei o ensino médio na escola normal [...].

Maria Auxiliadora: [...] meu pai trabalhava na Escola Domício Magalhães, [...] e eu ganhei uma bolsa e lá eu estudei até a 7ª série. Na 7ª série, eu fiz um textozinho e fui para escola normal e fiz a 8ª série no Curso Normal. Lá conclui o ensino fundamental, ou seja, até o 8º ano/série. E passei para o ensino da escola normal, que naquela época era como um ensino superior e estudei na escola normal, e quando terminei era como se tivesse realmente sido aprovada no curso superior, naquela época não tinha essa história de estudar muito, então a gente parava ali já estava formada, era professora e continuei minha vida normal [...].

Maria Vilani: Cursei o ginásio na Escola Normal Regional de Floriano que era formadora de Regente de Ensino [...] as aulas eram voltadas para esse processo de formação [...] Por causa de força maior tive que vir para Teresina [...] aqui fui nomeada como Regente de Ensino para trabalhar em Santa Júlia próximo à cidade de Miguel Alves, interior do Piauí. Era uma escola isolada na qual eu era diretora e professora ao mesmo tempo, numa única sala várias séries [...] era preciso dividir e manter a disciplina [...] nessa escola permaneci só um semestre, mas foi uma experiência valiosa.

Retornei à capital, precisava continuar os estudos e fiz o primeiro ano científico no Liceu Piauiense de onde pedi transferência para a escola Normal Antonino Freire [...]. Após concluir o Curso Normal enfrentei o concurso para professor efetivo do Estado, logrei êxito e logo fui nomeada e trabalhava manhã, tarde e noite.

São registros pontuados pelas expressões “eu cursei”, “eu fiz meu ginásio”, “fiz a 8ª série”, “curvei o ginásio” que indicam referência à tomada de consciência de aspectos decisivos em suas trajetórias formativas, reconhecendo-se o papel da escola como mecanismo possibilitador para a construção de conhecimento e também alicerce para a carreira docente. O sentido atribuído à escolarização pela família, confirma o valor cominado a esta como uma das vias de superação dos problemas e infortúnios advindos pela ausência da cultura letrada, pois, em grande medida, o incremento do nível de escolaridade da população nacional prende-se, *a priori*, à percepção e ao significado constituído pelas famílias das classes populares ao processo educativo dos filhos, uma vez que concebem a escola como veículo de condução e manutenção do status.

Esses aspectos são verificados pelas várias mudanças de cidades, como descritas por Maria de Lourdes “e curvei logo os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração, na escola pública [...] vimos para Teresina e eu curvei o ensino médio na escola normal [...]” isso implica em sacrifícios por parte das famílias na busca de melhores condições de vida, mormente, de educação para seus filhos. Sair de Regeneração, uma cidade interiorana do Piauí para a capital, resulta em gastos, além do distanciamento dos vínculos familiares. Sobre essa questão Vilani, assim se expressa: “Curvei o ginásio na Escola Normal Regional de Floriano que era formadora de Regente de Ensino [...]. Por causa de força maior tive que vir para Teresina [...]”, novamente a capital Teresina é mencionada como polo atrativo em virtude de maior desenvolvimento na área educativa, desvelando, desse modo, as precárias condições do ensino no interior do Estado à época, uma vez que “[...] no Piauí nos anos 1950, o contexto educacional descrito pelos governantes era caracterizado como de crise: escolas sem fiscalização ou assistência devida; atraso no salário dos docentes; falta de material didático e mobiliário nas escolas” (PIAÚÍ, 1952, p. 54). Esses fatores contribuíam para agravar a situação da educação em vários municípios do Estado, motivando o processo migratório para a capital que se obrigava a criar as condições necessárias para absorver a demanda.

O fato das colaboradoras mencionarem essas mudanças, significa que alguns cenários geográficos marcaram suas trajetórias de vida como assegura Josso (2002, p. 67) de que “[...] as narrativas contam múltiplas deslocções geográficas, socioculturais, profissionais,

relacionais e afetivas na busca das condições otimizadas, para o indivíduo, da ‘fruição do seu ser-no-mundo’ [...]”.

Esses fatos vão sendo retomados no decorrer das narrativas numa perspectiva ascendente e representam investimentos na construção e solidificação da profissionalidade docente. Tal atitude evidencia o que Dominicé (1996) denomina de crivos da vida, ao considerá-la no bojo das correntes da psicologia dita humanista, contribuindo conjuntamente com outras categorias para uma mudança na vida em vista de um desenvolvimento saudável, seja de ordem pessoal ou profissional. Essas narrativas nos permitem a possibilidade de realizar um sobrevoo histórico nos parâmetros do ensino fundamental e resgatar acepções de alguns espaços escolares e normas governamentais vivenciadas pelas colaboradoras.

O Exame de Admissão era o limite entre o antigo primário e o ginásio, fato corroborado pelas lembranças de Maria de Lourdes “fiz o 4º ano e o exame de admissão e já passei para primeira série do ginásio aí cursei os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração e vimos pra Teresina [...]”. Esse exame perdurou por muitos anos como um enorme empecilho para o ingresso no ensino fundamental, intensificando barreiras de discriminação e atraso no processo educativo, maculando a imagem de um país que tem buscado sua emancipação educacional e intelectual ao longo das décadas.

Entretanto, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) e as modificações das leis federais (Lei nº 11.114/2005 e a Lei nº 11.274/2006) abriram-se novas possibilidades de organizações escolares, facultando autonomia para os Estados e Municípios adotarem seus aparelhamentos de administração, criando e gerenciando seus mecanismos próprios de organização nos sistemas de ensino.

Nos fragmentos analisados avultam também as imagens das instituições escolares nas quais estudaram. Maria Bernadete relembra “eu fiz meu ginásio no Liceu Piauiense, colégio Zacarias de Góes” aqui representado como um espaço formativo, agregador de múltiplas histórias, que se articulam entre si, e envolve professores/alunos que compartilham as mesmas experiências e, portanto, estão vinculadas pelo fio condutor da memória coletiva que:

Está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda em que não estejamos em presença deles, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cercam se constituem a partir desse emaranhado de experiências, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa [...] tanto nos processos de produção da memória como na rememoração, o outro tem um papel fundamental. Esta memória coletiva tem assim uma importante função de contribuir para o

sentimento de pertinência ao um grupo de passado comum, que compartilha memórias (HALBWACHS, 1990, p. 57).

Assim, posso inferir, que durante todo o decurso do ensino fundamental Maria Bernadete divide com a família, com as pessoas mais próximas, os amigos de sala e de convivência cotidiana, situações singulares que expõem preferências, gostos por alguns professores e práticas leitoras que foram desenvolvidas numa determinada época, resultando no processo de memória coletiva que contribui para aflorar o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum. Compreendo como Halbwachs que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva, vinculando-se às aprendizagens e representações oriundas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. Acerca dessa recordação, Larrosa salienta que “[...] não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos”, mas especialmente que “a recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa [...]” (1999, p. 68).

Outros espaços ganham vida, ao serem evocados pelas colaboradoras, como constato em Maria Auxiliadora, ao retomar a importância do pai no contexto do cenário educativo “[...] meu pai trabalhava na Escola Domício Magalhães, [...] e eu ganhei uma bolsa e lá eu estudei até a 7ª série. Na 7ª série, eu fiz um textozinho e fui para a escola normal e fiz a 8ª série na escola Normal”. A figura paterna sobressai nas reminiscências da professora, como agente que possibilitou o ingresso numa instituição de ensino da rede privada, por meio de bolsa de estudo, sem a qual jamais poderia ter continuado a estudar, situação que persiste ainda nos dias atuais. Desse modo, o fato de estudar pelo menos por uma série, numa escola considerada para alunos de classe média alta, revigora os sonhos que embalam as lutas do passado com suas conexões sociais, ao passo que resgata lembranças de uma dignidade que se construiu ao longo da trajetória na busca por melhores condições de formação, pois esta é, indubitavelmente, indissociável da construção permanente da identidade do professor (NÓVOA, 1992).

Ao descrever suas histórias no ensino fundamental e médio, recuperando memórias dos espaços escolares, as colaboradoras articulam esses fatos às lembranças de seus familiares, como pais, mães, irmãos, como salienta Maria Bernadete: “[...] precisei ir para a escola normal porque eu sentia necessidade de ir para lá porque eu sabia que ia ter assim um emprego mais rápido [...] porque os meus pais viviam na sua simplicidade. Nós éramos, nós somos oito irmãos e eu via só meu pai trabalhando, então eu fui para o pedagógico com o

intuito de ajudar a família, para arranjar logo um emprego [...]”. Ao tratar da simplicidade de seus pais, da família numerosa, com oito irmãos, de sua preocupação em ajudar na subsistência familiar, Bernadete resgata a constituição dos vínculos estabelecidos entre seus pais e irmãos. O mesmo sentimento aflora em Vilani, pois órfã de pai vê-se obrigada a padecer dificuldades ao lado da avó e mãe. Essas histórias se cruzam tendo como eixo comum as dificuldades oriundas dos aspectos sociais, extremamente discriminatórios, e a necessidade de mudança de vida pela suposta ascensão social, por meio da educação, imposta pela família.

A esse respeito, Dominicé (1988) assegura que a conjuntura familiar desempenha e adota um lugar especial e relacional no “processo de autonomização” (1988, p. 55) no itinerário educativo, por meio da abordagem biográfica visto que “[...] Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda [...]” (1988, p. 56) e, certamente, a família é o *locus* basilar de tais reminiscências e mediações. Manifestação de si, sinais pessoais e familiares, espaços vividos, aromas e nomes em geral são atributos resultantes da conexão memória e imaginação como virtualmente indissociáveis da narrativa, das recordações/imagens ou *habitus* (BOURDIEU, 2004), constituindo, *a priori*, no momento da rememoração, a subjetividade como artefato característico na organização das lembranças pessoais.

Dessa forma, a subjetividade delinea-se como componente essencial no âmbito da narrativa, um elemento ativo do *habitus* e das representações acerca do vivido que, ao mesmo tempo, se achega e se separa de vivências e experiências objetivas e subjetivas na ação de relembrar. No bojo dessas análises, assumo a ideia de *habitus* como uma aprendizagem do passado e do presente, resultado das construções internas e externas do que se viveu, que desembocam na probabilidade de incorporar as práticas que se vão erigindo no tempo e no espaço, sob faces de imagens e representações acerca dos aspectos socioculturais e o cotidiano pessoal e escolar de cada colaboradora. Nesse sentido, lembrar consiste em atividade do presente, visto ser mais do que simplesmente reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos no passado, pois consoante Bosi (2004, p. 63), “rememorar é um ato criativo”, tendo a sensibilidade para lembrar sempre que sou eu quem chega lá e remexo o passado, ciente de que “[...] ao rememorar, não há pessoa que não se encontre consigo mesma” (BORGES, 2000, p. 183).

Um aspecto comum entre as colaboradoras é o fato de que todas cursaram o ensino médio no contexto da escola normal, seja por escolha consciente ou recomendação de parentes, seja por falta de opção ou em busca de melhores chances de emprego. A consolidação da escola normal no Piauí, acontece a partir de 1910, com a nomeação do Dr.

Antonino Freire, para Governador do Estado (1910-1912) que, entre suas medidas, oficializou o ensino normal transformando a Escola Normal Livre em Escola Normal Oficial. Durante seu mandato foi regulamentada a instrução pública, ampliado o curso normal para quatro anos de duração e criada a Escola Modelo para a prática das professorandas, termo utilizado para designar as professoras em fase de estágio no contexto escolar.

A concepção de escola evidenciada na fala das colaboradoras, revela o reconhecimento da função educativa que a escola representa numa perspectiva dialética, num processo de mudança, ao oferecer grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento humano educativo, social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender o seu fazer profissional. Percebo desse modo, que a formação do indivíduo está diretamente relacionada com o processo de escolarização, influenciando-o de forma direta na construção desse profissional como ser social que agrega, ao longo das suas experiências individuais e escolares, características humanizadoras para a construção da sua identidade pessoal. Gómez (2000, p. 13), ao discutir a importância do processo educativo na evolução humana, advoga que “a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de hominização e em especial da humanização do homem”, ou seja, é no contexto educacional, que diante da cultura, tem-se a possibilidade de se desenvolver a função de dar continuidade ao processo de socialização e crescimento do homem.

Portanto, a partir do conhecimento que absorvo, das leituras das palavras e do mundo, das relações com as pessoas, da incursão pela escola e dos saberes científicos e não científicos que apreendo, tudo contribui, direta ou indiretamente, para a construção enquanto pessoa humana visto que “[...] Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos assim de saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa acção [...]” (JOSSO, 2002, p. 73). Os dizeres expressos nas narrativas revelam conhecimentos aprendidos em diferentes fontes científicas, nas práticas leitoras em geral e nos saberes advindos da própria troca de experiências entre indivíduos que compartilham o mesmo tempo e espaço.

Ao encerrar este ciclo de análise, explico as trajetórias de vida das colaboradoras no contexto do ensino fundamental e médio, e passo a expor no próximo tópico, o ingresso no ensino superior, como fundamento da formação inicial, apresentando como se deu esse percurso, salientando os principais aspectos, as experiências positivas vivenciadas no cenário acadêmico, as descobertas e os dilemas vividos no desenvolvimento da carreira docente. Os

fragmentos exibem com legitimidade sobre o compasso do exercício pedagógico efetuado nesse espaço com as idiosincrasias de cada indivíduo.

5.1.3 Ensino Superior: alicerce da formação inicial

No âmbito deste indicador semântico busco analisar a trajetória docente, nomeadamente no momento de ingresso no ensino superior, expondo fragmentos narrativos sobre a forma característica com que cada colaboradora construiu analogias em uma circulação dialética entre a vida e a formação nesse espaço. Ao rememorar aspectos relativos às especificidades do ingresso no panorama do ensino superior, as colaboradoras recuperam imagens desse percurso, descrevendo os cursos que realizaram, os professores e seus mecanismos pedagógicos, as práticas leitoras implementadas, entre outros. Assim se expressam acerca dessa abordagem:

Maria Bernadete: Fiz meu curso, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, Licenciatura Plena em Pedagogia com as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Magistério, conclui todos, inclusive tenho o registro do MEC com a carteirinha. E depois eu fiz pós-graduação também na Universidade Federal e foi uma parceria da Universidade Federal e Prefeitura para os supervisores e orientadores educacionais que na época eu era orientadora educacional na Prefeitura [...]. A maneira como os professores trabalharam conosco para sermos futuramente pedagogos/professores foi ótimo, inclusive lemos Paulo Freire e um autor que eu gosto muito dele, tem vários autores, mas eu gosto muito do Ezequiel Teodoro, que discute o hábito de ler [...] tem também eu não me lembro agora se é dele também os ‘descaminhos da escola’, não sei se é do Ezequiel Teodoro [...] da Bárbara Freitas, ‘estado, escola e sociedade’. E os outros livros que eram específicos da habilitação de orientação; introdução a orientação educacional, introdução a supervisão escolar e magistério eram os mesmos livros [...] inclusive cada livro que a gente lia fazíamos as sínteses, isso era importante [...] eram muito bons os professores.

Maria Auxiliadora: já terminando o Curso normal, tive de procurar outros meios, principalmente de um curso superior, isso me motivou da seguinte forma: era professora, comecei a ser professora a partir da 8ª série [...] com 14 anos, eu já estava sendo professora, e eu me espelhava naquela mesma professora que eu tive. E naquele momento eu trabalhava de manhã, tarde e noite, em Demerval Lobão, interior do Piauí. Como eu entrei em Demerval Lobão, apesar da pouca idade? Naquela época não havia muito problema de idade para trabalhar. Foi quando eu fui dá essas aulas lá em Demerval Lobão como Regente de Ensino, e lá eu demorei uns 2 anos. No primeiro, eu assistia aula na Escola normal, dava minhas aulas na escola [...] à tarde eu voltava para fazer aula de educação física na Escola Normal que era na Praça da Bandeira [...] e as pessoas diziam: você está gastando sapato, gastando roupa e o governo não vai lhe pagar [...] mas eu estou ganhando experiência. E eu gostava realmente, eu peguei uma turma de 2ª série, era uma turma pouco rebelde [...].

Bom, saindo de Demerval Lobão eu fui para a escola Presidente Kenedy, lá eu continuava sendo professora e respondia pela diretoria, aí houve uma reciclagem. Nessa reciclagem uma coisa que me marcou muito, principalmente, de uma pessoa lá da secretaria e de uma pessoa colega e tudo mais, foi que como eu não tinha curso superior, elas disseram que eu não poderia estar na direção da escola porque não tinha curso superior. Aquilo me marcou muito, me deixou chocada e eu procurei realmente estudar. E daí no primeiro ano eu não tinha muitos recursos para pagar [...] então batalhei e consegui uma bolsa, essa bolsa para mim foi muito válida. No primeiro ano que eu fiz vestibular, eu não passei, mas também não estudei química nem física. No ano seguinte eu passei no vestibular para Artes Industriais. E continuei trabalhando e estudando e cheguei onde hoje eu estou. Fiz diversos cursos superiores: Artes Industriais, Estudos Sociais, depois me qualifiquei em Geografia, fiz Ciências e depois eu fiz Pedagogia [...] dessa Pedagogia eu tenho Especialização em Administração escolar, porque também me exigia aqui na escola ter uma pedagoga [...] Então eu sempre fui fazendo os cursos de acordo com as minhas necessidades. Aí eu disse, agora eu vou parar por aqui. Parei por um determinado tempo, mas para incentivar meu irmão Gilberto e para incentivar também a mulher dele que tinha terminado enfermagem e ela gostaria muito de fazer medicina. [...]. Ela me disse que estavam abrindo um curso na UFPI, e nós deveríamos colocar o nosso currículo e concorrer a uma vaga, como portador de curso superior [...] nessa época eu percebi que não tinha mais nenhum curso na área de educação do meu interesse [...] então eu resolvi fazer Farmácia e o currículo que eu coloquei para concorrer foi realmente o de pedagogia. E depois quando saiu o resultado positivo eu até fiquei surpresa.

Maria Vilani: Após dois anos de indecisão e por influência de um grupo de amigas (Auxiliadora, Lourdinha e outras) decidimos enfrentar o Vestibular Unificado da UFPI, fui classificada nem acreditei (pois tinha perdido um ente querido) [...]. No decorrer desse curso foi realmente uma correria porque trabalhava manhã, tarde e noite dependendo de ônibus os quais circulavam parte da cidade para adentrar ao Campus Universitário, mas graças a Deus venci e acredito que é com dificuldade que se vence.

Maria de Lourdes: Eu fiz o curso Normal Superior na UESPI e já foi totalmente diferente de quando estudei no Instituto de Educação, isso quanto a maneira de como ensinar as crianças na alfabetização [...]. No Normal Superior eu já peguei outra prática diferente totalmente diferente do que eu ensinava nos anos atrás para as crianças de alfabetização [...] já foram outros métodos diferente, principalmente, com o método Paulo Freire que a gente usou bastante e eu já mudei meu ensino utilizando os métodos de Paulo Freire, e foi também bem mais fácil para as crianças aprenderem a ler.

Parte significativa das professoras veem na formação superior a conclusão da carreira docente, ignorando em certa medida, portanto, o aspecto de inconclusão inerente ao processo formativo. Desconhecem que é no desenvolvimento prático do fazer pedagógico que se convive com tempos e espaços singulares, sendo necessário perceber o seu exercício profissional numa perspectiva de continuidade em que a trajetória formativa constitui-se em desenvolvimento e como tal, é um processo amplo, dinâmico, reflexivo e sobretudo contínuo, caracterizado pelas várias etapas pessoais e sociais de construção da profissão. Nesse aspecto,

esse desenvolvimento configura-se como processo contínuo, construído ao longo da vida, não sendo realizado isoladamente, porém consistindo em sólido projeto de vida, em que diversas modalidades interagem e se complementam, desse modo, “os estágios referentes à carreira e às decisões a ela relativas necessitam ser analisadas em seu próprio contexto: parte-se, pois, do pressuposto de que não há um processo único de socialização profissional,” porém tantos quantos sejam “os professores, e a partir deles tendências gerais poderão ser consideradas, assim como suas especificidades” (MIZUKAMI, 1996, p. 68).

Assim, notório é compreender que o desenvolvimento da carreira docente não acontece numa sequência de fatos implementados no exercício da profissão, entretanto como processo contínuo, sem linearidade e vinculado às influências do meio social, psicológico e político. Apesar disso, esse processo também é individual, pois mesmo reconhecendo-se a relevância da troca de experiências, das discussões e das ressignificações operadas pelas professoras e seus pares, o que impulsiona é a vontade do indivíduo sem a qual estariam fracassadas todas as iniciativas de trabalho e busca de melhorias no exercício da profissão, como bem salienta Maria Auxiliadora:

Já terminando o curso normal, tive de procurar outros meios, principalmente, o de um curso superior [...] No primeiro ano que eu fiz vestibular, eu não passei, mas também não estudei química nem física. No ano seguinte eu passei no vestibular para Artes Industriais. E continuei trabalhando e estudando e cheguei onde hoje eu estou. Fiz diversos cursos superiores: Artes Industriais, Estudos Sociais, depois me qualifiquei em Geografia, fiz Ciências e depois eu fiz Pedagogia [...] dessa Pedagogia eu tenho Especialização em Administração escolar, porque também me exigia aqui na escola ter uma pedagoga [...] Então eu sempre fui fazendo os cursos de acordo com as minhas necessidades. Aí eu disse, agora eu vou parar por aqui [...].

A força de vontade, suas escolhas e firmes decisões impulsionaram Auxiliadora a enfrentar e transpor os desafios que se agigantavam em sua trajetória de vida. A humilhação sofrida em detrimento da não qualificação para exercer a docência no contexto da 5ª série, avultou como mola propulsora conduzindo-a para continuar os estudos e enfrentar o vestibular. Acabou fazendo vários cursos superiores: Artes Industriais, Estudos Sociais (com qualificação em Geografia e Ciências), Pedagogia e, por fim, Farmácia, completando, assim, um ciclo de aprendizagens e investimento na carreira docente, de mais de cinquenta anos, uma vez que o primeiro curso, foi realizado aos 20 anos e o último aos 70 anos. Apesar desse intervalo de tempo reconheço que essas ações não aconteceram separadamente, em momentos estanques e lineares, mas convém salientar que resultam da conjugação de várias situações

que se complementam durante todo o ciclo da carreira profissional, como corrobora o estudo realizado por Huberman (2007, p. 39), identificando sete fases no desenvolvimento desse processo, apresentado anteriormente, na segunda seção desta tese. No contexto dessa análise, entretanto, Auxiliadora, sobressai como exceção às proposições do autor, pelo fato de estar vinculada à última fase, caracterizada pelo desinvestimento (pessoal e institucional), pelo recuo e introspecção no final do exercício profissional ante desmotivação para novos investimentos na carreira docente e ausência de perspectivas futuras, e ter encontrado motivação para concluir o curso de Farmácia aos 70 anos de idade.

Para Nóvoa (1992), a formação é indissociável da construção permanente de novos objetivos de crescimento individual, pois estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos de vida. Isso é tão verdadeiro que Maria Bernadete, Maria de Lourdes e Vilani destacam a ideia de que a profissão se constroi à medida que se articula conhecimento teórico, acadêmico e experiencial, não se podendo limitar, dessa forma, a construção da carreira docente a um mero repasse de informações e conteúdos que supostamente se acumula durante os cursos de formação superior.

Essa perspectiva, coaduna-se às formulações de Catani (at al. 1997, p. 34), ao declarar que “[...] a ideia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que” na maioria das vezes, “antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional”. Diante disso, compreendo que a formação não se limita e nem se esbarra, tão somente, no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e/ou universidades através das licenciaturas.

É a partir desse entendimento que também incluo a minha trajetória formativa, pois compartilho com a autora a ideia de que os processos formativos antecedem a inserção nos espaços instituídos para tal fim, pois vivenciei esse aspecto, uma vez que antes mesmo de pisar o chão da escola, vivi experiências de formação, como professora de três irmãos menores. Não desprezo, de forma alguma, aquelas experiências, pois elas me trouxeram até aqui, na medida em que despertaram o desejo, a paixão de ser, como declaro na introdução desta tese, “começando aqui e por todo o sempre”, professora, educadora, mestra, ou simplesmente alguém que no processo de ensino, de repente aprende (GUIMARÃES ROSA, 1995). Tais experiências eram centradas em pseudo leituras que realizava a partir das ilustrações dos livros, repetição de contos ouvidos nas várias rodas de conversa em meio aos

membros da família (pai, mãe, tios, primos), enredo de novelas de rádio, tão comuns à época, entoação de cantigas populares e de roda e, principalmente, contação de histórias de fé e religiosidade com base em textos bíblicos.

Acerca da convivência com os textos bíblicos, Chartier (1995) destaca que “a leitura e a fé aí estão ligadas indissociavelmente, definindo uma cultura inteira baseada na familiaridade com o texto bíblico. Este é ouvido antes de ser lido, pois frequentemente o pai o lê em voz alta para a família ou o criado o lê para os patrões” (CHARTIER, 1995, p. 133). O autor destaca ainda que o ato da leitura dos textos sagrados representa parte da cerimônia religiosa, seja por meio da leitura da Bíblia, da leitura de orações e de cânticos. Legitimados pela igreja ao longo das décadas e, conseqüentemente, pela sociedade, os textos religiosos alcançam as mais diversas comunidades, assumindo uma dupla função: de catequizar e alfabetizar as populações. A leitura desses textos é considerada algo sagrado, portanto, obrigatória no seio familiar, tal como ocorria intensamente no interior da minha família. Tenho convicção, atualmente, de que essas experiências pré-formativas constituíram em certa medida, grande contribuição para a minha trajetória docente, porque os conhecimentos adquiridos naquele momento intuitivamente, foram sendo ressignificados ao longo do percurso, que considero, inconcluso, até hoje.

Em que pese essas considerações, a lógica subjacente é a de que, para realizar qualquer atividade humana, é imprescindível dominar certos conhecimentos, tanto maior esse domínio deverá ser no âmbito da formação docente, visto sua natureza inconclusiva. Isso porque a construção da trajetória formativa constitui-se num processo contínuo que visa questionar ou legitimar o conhecimento profissional incorporado na universidade e desenvolvido na prática escolar pois,

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2010, p.15).

É pertinente ainda considerar as singularidades de cada história de vida que as colaboradoras expressaram nos fragmentos narrativos, em que o particular e o subjetivo (FERRAROTTI, 2010) deslocam-se nos tempos e espaços das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, misturando-se (em alguns momentos da narrativa, Auxiliadora, Lourdes, Vilani e Zélia entrecruzam suas histórias, pois trabalharam juntas por mais de dez anos), buscando melhor compreender os valores e vínculos construídos

na/sobre a docência, a partir de suas vivências em seus vários espaços. Ou seja, “[...] as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamento individuais ou microssociais [...]” (FERRAROTTI, 2010, p. 20).

Na condução dessas análises, busco explicitar especialmente, como se deu o ingresso das colaboradoras no ensino superior, revisitando as trajetórias de vida das colaboradoras no contexto da graduação em que salientam o início do processo formativo. Passo a expor no próximo tópico, a riqueza e utilização do texto literário como protagonista dos processos formativos.

5.2 Os Textos como Protagonistas

Enquanto prática, a leitura proporciona o desenvolvimento das sociedades, sendo vista como mecanismo de difusão da cultura escrita. Desse modo, as práticas leitoras configuram-se em experiências diferentes para cada indivíduo, pois no momento da leitura os conhecimentos prévios são ativados interagindo com o material lido e assim construindo novo significado ou uma nova interpretação. Nesse aspecto, ler supõe um olhar de reconhecimento sobre o texto, sua estrutura linguística, organização vocabular, os aspectos da linearidade, a opção pelo gênero, bem como o estilo do autor.

Diante disso, percebo a leitura numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo, que implica num processo de apropriação, como formulado por Chartier (2011), no sentido de se fazer algo com aquilo que se recebe, ou seja, a partir do contato com novos conhecimentos é necessário incorporá-los às vivências e práticas cotidianas, mesmo que isso signifique optar/romper com alguns modelos que incorporamos no decorrer da vida. A relevância da apropriação é bastante perceptível na fala das colaboradoras em referência aos textos como instrumentos que lhes permitiram alargar seus horizontes, seus sonhos e perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento de suas trajetórias formativas, pois “a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra” (CHARTIER, 2011, p. 117).

Assim, no âmbito desta categoria, identifico e analiso três eixos temáticos buscando compreender o papel do texto literário como base para o desenvolvimento de práticas leitoras escolares que marcaram o percurso de vida das professoras e a forma como as influenciaram no tocante ao crescimento como pessoa e profissional. No primeiro indicador,

discuto a maneira como o texto literário alicerça a formação docente das colaboradoras, No segundo indicador, focalizo a análise especialmente no texto poético, por reconhecer a sua relevância, e perceber sua ausência do espaço de sala de aula, atualmente. Por fim, no terceiro indicador, analiso como as colaboradoras conviveram com as cantigas de roda na escola e a importância destas cantigas em suas práticas escolares.

5.2.1 Texto Literário: fundamento das Práticas Leitoras

Nos dias atuais, a leitura adquiriu tal prestígio que é considerada imprescindível para os diversos segmentos que formam o tecido social. Imerso em uma sociedade letrada, é necessário que o indivíduo que dela participa reconheça o valor dos acontecimentos ou experiências legadas pela escrita. Nesse aspecto, não ler significa marginalização cultural, pois o crescente avanço científico e tecnológico que desencadeia os processos de globalização exigem a participação de todos os sujeitos que vivem em determinado contexto social. Diante disso, o texto literário adquire tamanha relevância, por constituir-se veículo de promoção e consolidação de práticas leitoras.

Entendendo a importância desse tipo de texto, enquanto instrumento de crescimento intelectual e profissional, analiso os ditos e não ditos pelas professoras alfabetizadoras nos fragmentos narrativos, acerca desse texto, ou seja, em que medida o texto literário esteve presente no desenvolvimento de suas trajetórias formativas e detalho seus modos de exploração no contexto de aprendizagens nos quais vivenciaram.

Maria Auxiliadora: os livros que marcaram minha trajetória, foram os de Machado de Assis, Dom Casmurro, Memórias póstumas de Braz Cubras [...] eu ainda hoje falo para os meus alunos, se você quer aprender a ser um intelectual tem que ler muito os livros de Machado de Assis [...]. Nós líamos para prestar lição, para dramatizar, para escrever comentários [...].

Maria de Lourdes: Eu li muitos livros, e agora de Machado de Assis eu li o ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’ para fazer trabalhos, mas a gente se encantava com essas leituras [...] do José de Alencar, eu li também Iracema, e Iracema, parece que a gente fez também uma dramatização não estou muito lembrada como foi, mas a gente fez uma dramatização, no pátio da escola, no aniversário da escola [...]. A leitura do Guarani fiz um trabalho escrito, mas foi muito útil para a minha trajetória como professora a leitura desses livros, eu li outros que eu não estou lembrando agora, mas também foram muito bons para a minha trajetória como pessoa e professora.

Zélia: [...] eu me lembro que tinha uma leitura num livrinho que era o Juca Tatu, (um dia desses, eu peguei até o livro e eu encontrei o texto e lembrei) [...] contava a história de um menino que a mãe dele era lavadeira e ele

sempre acompanhava a mãe dele, [...] era o Juca das Botas que a mãe dele lavadeira e ele sempre acompanhava a mãe dele [...] ela ia lavar roupa no rio e ele com aquela trouxinha na cabeça, ele, a imagem que a gente tinha no texto, era ele com aquela trouxinha [...] um dia ele ia dá um jarro cor de rosa, para a mãe dele, que naquele dia estava completando ano [...] ele era tão pobre. Eles eram pobrezinhos que ele não tinha nem uma rosinha para dar para mãe. Essa leitura, era um tipo de leitura que eu nunca esqueci, porque me chamou muito atenção [...].

Olha, eu li também um romance, eu não me lembro do autor, [...] mas era sobre um professor, na época ele se apaixonou por uma das alunas, eu não lembro o nome desse romance [...] ele se apaixonou por uma das alunas e essa aluna era filha do coronel [...] foi um namoro proibido, eu cheguei a ler e fiquei muito apaixonada, por essa história [...] me lembro que eu era moça, e li na escola, [...] essa história se passava na época da escravidão, na época dos coronéis [...] e esse professor que se apaixonou pela aluna era mais velho do que ela, ele já tinha trinta e poucos anos e o coronel não aceitava o romance da filha com o professor, porque naquela época, o coronel queria era um fazendeiro para sua filha, era uma pessoa de posse e o professor era pobre [...] eu sei que terminou em tragédia, o coronel mandando a filha embora porque estava grávida e mandou matar o professor [...]. Terminou em tragédia, mas é uma história muito boa, gostei muito na época, também não lembro qual a série que eu fazia na época.

Quando separo esses fragmentos para compor este item de análise, penso no quanto a leitura literária constitui em atividade humana, necessária ao desenvolvimento integral do indivíduo, que se compõe, em grande parte, em conformidade com as condições sociais em que se realiza, uma herança social e cultural legada, sobretudo pela escola/família. Diante disso, o texto literário avulta na fala das protagonistas como mecanismo imprescindível aos usos e formas da leitura na escola, mormente na relação entre o cultural e o uso social numa busca dinâmica das vivências e experiências humanas singulares. Por isso, compreendo como elas que a utilização de textos literários, na sala de aula, é de suma importância na formação de leitores e do ser humano em sua totalidade, pois o contato com esta modalidade de texto transforma as práticas leitoras em atividades circular e infinita (LAJOLO, 1993), transforma porque, “tem experiências que – graças ao poder criativo do autor – são quase sempre mais fortes do que experiências reais, que ela vive em seu ambiente”, portanto, não admiro “que as crianças desempenhem com frequência o papel dos heróis favoritos, tornando a representar-lhes as histórias e despertando a curiosidade de outras que não as conhecem”(BAMBERGER, 1991, p. 32).

Nesse sentido, a leitura literária é importante pelas seguintes razões: constitui fonte de conhecimento, fortalece a experiência existencial, desenvolve o intelecto, aperfeiçoa a comunicação e proporciona prazer. Mediante a leitura literária o leitor penetra em mundos que não são a realidade, mas constituem uma representação variada dela, em que “a leitura é

sempre apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 2011, p. 77), e as práticas leitoras alicerçadas nos textos literários, são reconhecidamente, úteis enquanto produtoras de conhecimento, posto que oferecem verdades sobre a natureza humana e a sociedade na qual o homem se desenvolve.

No contexto dessas apropriações, das práticas leitoras vivenciadas pelas professoras, identifico-as com as “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994, p. 14) com os modos e os métodos que foram colocados em circulação por suas professoras, como evidenciou Auxiliadora “Nós líamos para prestar lição, para dramatizar, escrever comentários”, ou seja, nessas várias modalidades há que se perceber as diferentes maneiras de se realizar/cobrar a leitura pois, há enorme diferença entre ler para prestar lição e ler para dramatizar. Verifico que em grande medida a prática docente centra-se num paradigma de repetição/reprodução que inverte a perspectiva, desenvolvendo um deslocamento da ação para uma estrutura puramente mecânica, pois é na relação pedagógica entre professor e aluno que ocorre a reprodução das práticas e cultura dominante (BOURDIEU, 1999). Dessa forma, constitui-se em uma prática limitada que objetiva apenas a um mero repasse de informações e conteúdos que supostamente sintetiza o bojo de conhecimentos necessários ao exercício da leitura.

Apesar disso, no espaço escolar, como indicaram os fragmentos, o trabalho das professoras sofreu muitas variações indicando a oscilação entre práticas de ensino tradicionais e inovadoras, parecendo sinalizar, de certa maneira, a busca de uma nova mentalidade educativa, em romper com os modelos cristalizados. Isso nos conduz a inferir que tais práticas foram realizadas no âmbito de uma consciência ingênua, haja vista a intensidade do movimento, nas extremidades dos modelos tradicional/inovador. O que pretendo, vislumbrar, por outro lado, é uma perspectiva de prática nos meandros da *práxis*, entendida como ação que cria novos sentidos. Para tanto, compreendo que essa busca culmina com a pretensão de autonomia, que é característica própria do ser humano e que a partir dessa concepção pode-se redirecionar a questão da *práxis* pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a prática repetitiva, mecânica e eivada de condicionamentos cristalizados.

Ao mesmo tempo defendendo a ideia de que a professora precisa penetrar o espaço da escola renovando-o, na intenção de quebrar o mito de que “as mudanças na escola parecem depender do voluntarismo pessoal ou do acaso” (FOUCAMBERT, 1994, p.12). É necessário que ela compreenda que o sucesso com o trabalho de práticas leitoras, na escola, depende

principalmente, do empenho e comprometimento assumidos com as reais necessidades do educando.

O relato de Zélia parece contemplar essa perspectiva, pois em sua narrativa lembra-se de um livrinho que continha a história do Juca Tatu/Juca das botas em que se descreve um menino de infância pobre, uma analogia perfeitamente coerente com o contexto social brasileiro. O fio condutor da análise permite inferir a presença de uma professora que buscou reavivar e desnaturalizar a prática repetitiva, uma vez que Zélia recorda-se quase da totalidade do enredo do texto literário em questão, fazendo somente uma leve distorção em relação aos nomes dos personagens, Juca Tatu com Jeca Tatu (personagem criado por Monteiro Lobato para representar o sertanejo nordestino) e Juca das botas com Gato de botas (história ilustre dos ingleses, irmãos Grim).

Essas impressões fixadas na memória de Zélia pela história lida/contada várias vezes, indicam o duplo postulado existente entre a leitura e o texto, uma vez que o texto literário não existe em si mesmo, haja vista que a leitura não está circunscrita apenas ao texto, posto que somente o leitor pode dar significado ao mesmo por meio de inferências, interpretações, conhecimento prévio, entre outros. Entretanto, convém afirmar que a página escrita não constitui letra morta, ao contrário, “ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264).

Ao leitor compete, então, a construção do sentido, antecipando ideias, deturpando muitas vezes, o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura (CHARTIER, 2011).

E, nesse processo, cíclico e não meramente linear, encontram-se armazenadas informações inerentes à construção e solidificação de histórias/enredos que os indivíduos guardam por todo percurso de sua existência como constatado no caso de Zélia. Diante disso, o texto literário é o que mais permite esse tipo de intromissão por parte do leitor, porque é um “[...] tipo de texto como aquele capaz de, pelo seu enredo, enredar o leitor” (BRAGATTO FILHO, 1996, p. 6). Enredar o leitor significa envolvê-lo na leitura do texto, permitindo-o adentrar profundamente o mundo da imaginação, da ficção que a obra literária favorece. Ao narrar acerca de suas leituras, Zélia mergulhou densamente no mundo ficcional, evocando um passado distante que o poder do texto literário foi capaz de reconstruir.

Todavia, esse fato não é prerrogativa apenas da colaboradora, pois todos somos passíveis às influências do texto literário, como apresentei anteriormente neste trabalho. Acerca dessas feições, retomo aqui, as relações entre a subjetividade de Jean-Paul Sartre e sua experiência infantil de contato intenso com a leitura literária na biblioteca de seu avô:

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No gabinete de meu avô, havia-os por toda a parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas. Elas se pareciam todas; eu folgava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava: meu avô tão canhestro, habitualmente, que minha mãe lhe abotoava as luvas manjava esses objetos culturais com destreza de oficiante. (SARTRE, 1998, p. 31).

O autor evidencia sua afinidade com a leitura literária, discorrendo sobre sua trajetória de leitor, destacando a beleza e riqueza de sua infância, de contato intenso com esse tipo de texto, em que ele narra suas reflexões de adulto sobre esse percurso. Ao afirmar que terminaria sua vida em meio aos livros, Sartre deixa subentendido, a relevância da experiência com práticas leitoras, como mecanismo possibilitador de transformação social e pessoal, posto que tais experiências significam apropriação cultural por meio da literatura e construção da própria identidade.

Essa compreensão permite perceber a leitura enquanto prática que depende de múltiplos determinantes do real concreto, que se materializam nas diferentes maneiras do escrito ser lido e, que se corporificam, por meio da sua relação com a exterioridade do leitor, advindos por meio do processo de memorização, em que essas experiências de apropriação e aprendizagem possibilitam que a colaboradora “[...] se torne autor (a) ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 60), dentro de um processo auto-reflexivo retrospectivo e prospectivo que possibilite reforçar seus desejos e projetos, ultrapassar suas fragilidades, ou seja, uma experiência transformadora da relação consigo mesma.

Nas análises do próximo indicador semântico, busco discutir, a importância do texto literário, no âmbito da poesia, realçando aspectos característicos dessa modalidade textual e a maneira como foi trabalhado no percurso escolar das colaboradoras.

5.2.2 Poesia: o dito das práticas escolares

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida,
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais.

(Casimiro de Abreu)

No âmbito de classificação do texto literário figura uma enorme variedade de textos, como conto, lenda, fábula, romance, poema, entre outros. O poema é um gênero textual muito ausente do ambiente escolar, atualmente. Isso talvez em função de sua estrutura não linear, em que as palavras são dispostas no texto obedecendo a critérios de métrica, o que exige certos conhecimentos no campo da literariedade. Diante disso, tem caído em desuso, estando presente apenas nas poucas aulas destinadas ao ensino de literatura. Muitos alunos afirmam não gostar desse gênero literário porque desconhecem sua beleza e utilidade no âmbito da formação humana, propriamente dita.

Seguindo por essa linha de argumentação, é imperativo compreender, o esforço que o discurso tradicional realiza para estabelecer os critérios que definem os bons e maus textos, bem como os usos da leitura na escola. De acordo com Possenti (2001), se aproximar a área da leitura a outros campos, como o da alimentação, por exemplo, talvez se consiga, analogicamente, entender as "peripécias" que tal discurso realiza em prol da literatura.

Ao assumir como verdade o princípio no qual se acredita ser possível obter diferentes efeitos a partir do consumo de diferentes produtos; pode-se então, conseqüentemente, nessa ótica, assumir também a possibilidade de existência de textos/livros melhores e textos/livros piores. Parafraseando um antigo e conhecido provérbio: "Diga o que lê e eu te direi quem és". Em nível etimológico alguns equívocos são cometidos em referência às designações poema/poesia, porém, importa considerar que a diferença entre poema e poesia acontece somente no campo semântico. Enquanto o termo poema aplica-se à estrutura gráfica do texto, da seleção e disposição das palavras, denomino de poesia os sentimentos e emoções despertados no leitor por esse tipo de texto.

A partir desse entendimento procuro captar como os poemas foram importantes na vida das colaboradoras, tanto em relação ao desenvolvimento humano quanto como veículo desencadeador de crescimento pessoal e profissional. Assim, apresento os poemas, que ficaram registrados na memória das professoras, seus autores, as escolas literárias as quais se vinculam, e ainda a maneira como foram trabalhados no ambiente escolar.

Maria Bernadete: muita coisa ficou armazenada em minha memória [...] muita coisa que eu deixei gravada exatamente para usar como profissional futuramente, ao trabalhar enriquecendo com as ideias que ia aprendendo[...]. Inclusive, quando o meu professor trabalhou um poema, uma poesia, ainda hoje eu lembro [...] muito bonito, não me recordo agora o autor, se você souber o nome do autor [...] ‘meus oito anos’, é assim (declamando): ‘ai que saudade que eu tenho agora da minha vida, da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais’”, e tem outros versos, mas eles sempre me encantaram e marcaram a minha infância.

Maria Auxiliadora: Eu tinha uma poesia, um tipo de diálogo em torno de um palhaço e dessa leitura a gente criou um tipo de declamação do palhaço que sempre quando as pessoas estavam muito tristes a gente declamava ‘O palhaço’ [...]ele dizia que percorria todo o mundo, ia para China, para Grécia e nada disso interessava pra ele [...]. Beijava mulheres, mas nada disso importava para ele. Então, o que realmente importava para ele, porque ele sentia muita nostalgia [...] sentia dor, mas naquele momento quando ele estava no palco ele tinha que fazer as pessoas sorrir, então o que ele sentia muito era falta de rir, do próprio riso dele, sozinho.

Zélia: eu me lembro de uma linda poesia do dia da árvore [...] a gente ia para o pátio externo da escola para comemorar o dia da árvore e era aquela festa [...], nos reuníamos para plantar diversas árvores e durante o plantio declamávamos a poesia da árvore.

Maria de Lourdes: na minha lembrança vem os textos poéticos da Bíblia Sagrada, como os provérbios de Salomão e os salmos de Davi [...].

Vilani: nós líamos muita poesia, de vários autores da literatura [...], minha terra tem palmeiras/ onde canta o sabiá [...].

Ao falar das práticas de leitura por meio do texto poético não se pode desprezar as lições que a história da leitura pode ensinar, como as formuladas por Chartier (2011); LAJOLO e ZILBERMAN, (1996), acerca da incorporação dos mais variados tipos de leitura pelas diversas comunidades. No Brasil, entretanto, as autoras Lajolo e Zilberman, afirmam que o atraso no acesso à leitura, perpassa algumas décadas. É relevante não esquecer, também, que em nossa sociedade há uma divisão cultural, mantida por diversas instituições entre as quais a escolar, a qual faz que se constate que as pessoas leem, porém, apesar disso, muitas outras se encontram alijadas do processo de leiturização, em razão de diversos

controles exercidos por detentores de poder. A escrita e as condições para o acesso a ela têm significação política, como salienta Mello,

A leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma ação dotada de profundo sentido social – participação, criação, construção. Logo, a sua democratização não se produz com medidas exclusivamente culturais: mais escolas, mais livros, mais bibliotecas. [...] O pensar a democratização da leitura no Brasil é, sobretudo pensar a democratização política da nossa sociedade e a transformação das suas estruturas sociais e econômicas. (MELLO, 1983, p. 77).

O sistema de ensino, nesse contexto de análise, configura-se mais eficiente no movimento de reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre as diversas classes sociais à medida que esse paradigma de cultura, que transmite, é o mais característico e semelhante ao da classe dominante. Nestes termos, a escola constitui-se, então, como instrumento de preservação do *status quo*, mais adequado se a cultura instituída enquanto tal, é a da classe dominante. Diante disso, o gênero poesia tem sido grandemente banido do cenário escolar, implicando em enorme prejuízo para os educandos que se veem privados de apreender um legado tão imprescindível ao desenvolvimento humano de maneira geral. Entendo, dessa forma, que em certa medida, a prática do sistema de ensino e de outros mecanismos governamentais estão a serviço do processo de reprodução cultural e reprodução social, que desfavorece um grande número de alunos. Apesar das professoras retomarem em seus fragmentos alguns exemplos de poesia, é fácil identificar, mesmo assim, um enorme distanciamento do convívio com esse tipo de texto.

Fato que se reveste em enorme prejuízo para a construção e progressão de bases estilísticas na escrita, bloqueando a fruição da beleza literária, própria desse gênero textual. Isso implica em graves consequências no estilo de escrita de parcela significativa dos educandos pois, a ausência da poesia, na sala de aula, seja fruto do descaso ou de opções didáticas intencionais, desencadeia um processo de baixa leiturização e, por conseguinte, baixo nível na competência da escrita. Essa situação se agrava se tal procedimento ocorre em tenra idade, visto que a infância é, inegavelmente, uma etapa essencial da vida para o processo de constituição do indivíduo enquanto leitor, uma vez que a experiência da leitura poética vivenciada nesse período poderá definir a relação que esse indivíduo irá estabelecer com a leitura e a escrita. As interações com a poesia experienciadas na infância são

perpassadas por conteúdos afetivos, rítmicos, sonoros e miméticos³³, os quais imprimem profundas marcas na sua relação com a leitura e a escrita, enquanto objetos culturais.

Esse aspecto pode ser verificado nos fragmentos das narrativas porque, ao mencionarem o acesso à leitura poética, especialmente, as colaboradoras foram muito reticentes, em virtude dos escassos contatos com a poesia em sala de aula, confirmando, assim, o distanciamento desse gênero do espaço escolar. Nos poucos momentos de vivência com a poesia, Maria Bernadete evoca o famoso poema “Meus Oito Anos” do poeta do Romantismo brasileiro, Casimiro de Abreu (1839/1860). Em suas palavras: “[...] Inclusive, quando o meu professor trabalhou um poema, uma poesia, ainda hoje eu lembro [...] muito bonito, não me recordo agora o autor, se você souber o nome do autor [...] ‘meus oito anos’, [...]”. Suas lembranças emergiram ao presente eivadas de saudosismo, ao retomar a sua infância e, a do poeta por meio do poema, num lapso de memória, Bernadete o faz amalgamando as histórias, em que não se consegue perceber nitidamente, o limite entre as duas recordações.

No fluxo da memória, ela tenta recuperar os versos mais conhecidos do poema “[...] é assim (declamando): ‘ai que saudade que eu tenho agora da minha vida, da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais’”, e tem outros versos, mas eles sempre me encantaram e marcaram a minha infância [...]”. A intensão de Bernadete é bastante significativa porque corrobora o papel do texto literário como agente que proporciona o devaneio, a imaginação criadora, a inserção do leitor no contexto da produção literária, pois a colaboradora consegue parafrasear os versos do poema, sem prejuízo para a compreensão em referência ao texto original, “Oh! Que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida, / Que os anos não trazem mais!”.

Assim, nesse âmbito, o texto literário é o que mais permite esse tipo de intromissão por parte do leitor, porque é um “[...] tipo de texto como aquele capaz de, pelo seu enredo, enredar o leitor” (BRAGATTO FILHO, 1996, p. 6). Enredar o leitor significa envolvê-lo na leitura do texto, permitindo-o adentrar profundamente o mundo da imaginação, da ficção que a obra literária favorece. O poder da poesia em enredar, cativar e transformar o leitor é questão consensual nos termos deste estudo, pois ao indivíduo leitor compete, então, a

³³ Do grego *mímesis*, “imitação” (imitativo, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da realidade, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. Heródoto foi o primeiro a utilizar o conceito e Aristófanes, em *Tesmofórias* (411), já o aplica. O fenômeno não é um exclusivo do processo artístico, pois toda atividade humana inclui procedimentos miméticos como a dança, a aprendizagem de línguas, os rituais religiosos, a prática desportiva, o domínio das novas tecnologias, etc. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mímesis* que nos distinguia dos animais.

construção do sentido, antecipando ideias, deturpando muitas vezes, o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura (CHARTIER, 2011).

Nos fragmentos de Zélia sobressai a referência à poesia do Dia da Árvore, que consistia em celebração muito comum na escola à época. A prática da oralidade, nessas vivências, em declamar poesias enquanto as árvores eram plantadas, aproxima-se dos ideais de sociabilidade compartilhada, num modelo de escola em que as ações eram somente orientadas por um professor, regidas por objetivos específicos de aprendizagem de uma disciplina escolar, fundamentada numa concepção de ensino de enfoque tradicional, em que o ensino é considerado uma atividade artesanal na medida em que o conhecimento vai sendo construído e acumulado permitindo o surgimento de um saber profissional, transmitido de geração em geração, de maneira predominantemente tácita.

Esse fato é confirmado pela ausência do texto poético da vida das colaboradoras, constituindo em mais um aspecto de congruência em suas histórias de vida, pois nas recordações avulta pouca referência à poesia. Suas histórias, de tão similares, parecem vividas no mesmo tempo e espaço. Entretanto, importar reiterar, que essa ausência provoca também, em parte, a perda da imaginação e criatividade no ato da escrita, pois o convívio com esse texto é considerado fundamental para a formação leitora do educando. Isso porque o que lemos e o que fazemos com o lido não pode estar dissociado das estruturas sociais com as quais convivemos, pois para que realmente ocorra a democratização da leitura, e nesse bojo, ganhe espaço o texto poético, é importante saber em que fato as instituições escolares e professoras contribuem para tal e como compreendem a importância dos modos e práticas leitoras, visto que “a compreensão daquilo que lemos, os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 81).

A importância dessas práticas advém do fato de que o leitor, em sua relação dialógica com o objeto lido, é quem produz e constroi o(s) entendimento(s) daquilo que lê, impondo as marcas que lhe são “próprias” na prática da leitura (CHARTIER, 1995; GUEDES-PINTO, 2008, entre outros). Essas marcas são construídas pela história de vida de cada leitor, porque diversas e plurais podem ser as leituras de um mesmo objeto/ poema. As marcas são produzidas por diversos leitores e pelo mesmo leitor em distintos momentos e circunstâncias. Como lembra Guedes-Pinto (2008), para que possam ser delineadas as

múltiplas práticas de leitura há a necessidade de “se atentar para as apropriações e os gestos particulares dos leitores” (p. 82).

No próximo item, apresento a beleza das cantigas de rodas na escola, como mecanismo didático de socialização e entretenimento. No grupo das professoras a audição e canto dessas cantigas foram intensos, marcando momentos significativos de aprendizagem. A característica marcante que surge nesse indicador é o resgate dessas cantigas.

5.2.3 O Papel das Cantigas de Roda

Casinha pequena na floresta
Tem um velhinho na janela
Vem um coelho pulando perto
E bateu na porta: me ajuda, me ajuda!
Que sou um coelho.
Fazendeiro me mata mesmo.
Vem cá, vem cá, vem comigo,
Seja feliz e meu amigo.

(Autor Desconhecido)

Na herança da tradição literária, herdamos da literatura portuguesa o gênero cantiga, utilizada intensamente pelos portugueses. A cantiga deriva-se em sua gênese à Idade Média, designando a fôrma poética que fundia letra e som, sendo dirigido à pauta musical, destinado ao canto e à instrumentação. Sua composição, era constituída de estrofes, cada uma das quais com quatro ou sete versos. A linha de conteúdo destinava-se a discutir temas variados. As cantigas de amigo, exprimiam mágoa amorosa da moça do povo, dividia-se conforme o local e as circunstâncias em que se construía a trama sentimental, sendo classificada em pastorela, barcarola, bailada, cantiga de romaria e alva. Já as cantigas de amor destinavam-se à confissão do trovador em meio aos transe aflitivos de sua paixão incontida, pois se endereçavam a uma “senhora” (MOISÉS, 2003, p. 75).

Apesar do vínculo estabelecido com as cantigas portuguesas, as cantigas no Brasil, comumente são denominadas de cantigas populares ou de roda, posto que são oriundas das camadas populares e não possuem o mesmo valor literário que suas congêneres portuguesas. Em nosso país, essas cantigas descendem de autores desconhecidos, produzidas no seio da cultura popular e não eruditas, como no caso das primeiras. Sua estrutura, portanto, é composta por pequenos versos, formando estrofes que se repetem, facilitando a memorização. São cantigas que embalaram o imaginário popular desde tempos remotos.

Neste indicador, busco apresentar como as cantigas foram lembradas pelas colaboradoras, indicando seus usos na trajetória escolar, com base na compreensão de que as músicas populares podem colaborar no desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças. Assim, apresento, nos fragmentos narrativos, as canções que ficaram registradas em suas memórias e a maneira como trabalharam com esse recurso no contexto em que atuaram.

Maria de Lourdes: quando eu entrei no grupo escolar tinham muitas brincadeiras, muitas músicas, elas copiavam as músicas no quadro para que a gente pudesse cantar [...] e a gente levava uma folhinha de papel com as músicas para aprender em casa, e as brincadeiras de roda também [...] essas músicas e essas brincadeiras que eu aprendi, eu usei muito na alfabetização de meus alunos, com as crianças da alfabetização eu utilizei bastante, e tinha muito rendimento para as crianças da alfabetização aprenderem a ler e a escrever [...]. Nós cantávamos ‘Mariana conta um, Mariana conta dois, é dois, é um, é Ana, viva Mariana, Viva mariana’, e eles gostavam de cantar e contar, e nessa brincadeira, cantando com eles todos os dias, pois todos os dias a gente cantava [...] no final da semana as crianças já tinham assimilado aqueles números e aquelas palavras da música [...]. Essas canções são recursos pedagógicos que eu aprendi como aluna e coloquei em prática na minha vivência e trajetória de professora [...].

Maria Bernadete: [...] as cantiguinhas populares, as cantiguinhas de roda de antigamente, os alunos gostavam de brincar, de cantar as cantiguinhas de roda [...] eu acho que você lembra também, não é? Quando a gente botava os alunos e eles cantavam ciranda, cirandinha e outras tantas [...] ‘casinha pequena na floresta/ tem um velhinho na janela/ vem um coelho pulando perto/ e bateu na porta:/ -me ajuda, -me ajuda, porque sou um coelho/ fazendeiro me mata mesmo/ vem cá, vem cá, vem comigo/ seja feliz e meu amigo’ [...] eu agora estava fazendo com os meus alunos e enriquecendo com as lembranças, com as coisas que vinham assim na minha memória [...].

Maria Auxiliadora: Tinha muitas cantigas e músicas[...]. Cantávamos muito, o tempo todo, no intervalo, nas aulas, horários vagos [...]. Ciranda, cirandinha, sambalelê, o cravo e a rosa, são todas cantigas que cantávamos na escola [...]. Depois de formada eu usei bastante em minhas aulas, as mesmas cantigas e, outras que aprendi durante a minha trajetória de vida [...].

Zélia: Eu sempre gostei das cantas populares, pois elas nos faziam mais extrovertidos em sala de aula. Aprendi muitas cantigas na escola com minha professora, mas também aprendi muitas em casa [...], pois sentávamos à noite, à luz da lua, e brincando no areal da rua, passávamos horas e horas cantando e brincando ‘lagarta pintada quem foi que te pintou? Foi a velha cachimbeira que por aqui passou...No tempo da areia fazia poeira...puxa lagarta por essa orelha...orê/orá’.

Nos fragmentos de Lourdes encontro uma canção que marcou época na escola dos anos 1960 e 1970. Me refiro à música “Mariana conta”, de autoria desconhecida, muito usada no ambiente de sala de aula para o aprendizado, principalmente, dos numerais, embora

também fosse utilizada para a elaboração de frases com o nome próprio de “Mariana”. Ao permitir o uso dessas cantigas na escola, as professoras prestavam duplo papel. Primeiro, como recurso pedagógico bastante eficaz para a compreensão da estrutura e organização da língua (substantivo, verbo, numeral).

Segundo, pelo resgate cultural que essa atitude propicia, pois grande parte das cantigas populares brasileiras encontram-se em via de extinção, pelo desuso, especialmente nos termos da escola em geral. Isso porque, conforme Ecléa Bosi (1998), a cultura de massa e a cultura popular, encontram sempre resistência intolérante por uma parcela da população. Para a autora, esse fato deve-se em grande medida a forma como a comunidade dos homens de cultura ainda constitui-se um grupo de pressão, mas ela adverte, para que a atitude não deva ser nem de polêmica aristotélica, contra os meios de massa, nem tampouco a cegueira ante sua periculosidade. Deve-se, desse modo, buscar, sempre, a investigação concreta e o conhecimento de como o fenômeno se configura em um dado momento.

Ao analisar a fala de Auxiliadora, ela recorda cantigas como “Ciranda, cirandinha, Sambalelê e o cravo e a rosa”, evidenciando que cantavam nas aulas, nos intervalos e nos horários vagos. São registros de uma cultura popular muito presente no seio escolar em sua época, tanto como mecanismo pedagógico, quanto como veículo de socialização e integração de grupos e subgrupos sociais e culturais. Acerca dessa questão, Bosi (1998), sustenta ainda que, quando se examina o quadro da cultura popular na sociedade em geral, distingue-se diversos subgrupos para os quais essa cultura se apresenta distintamente, seja no âmbito do gênero, seja no contexto das etnias, uma vez que “conservando resíduos artesanais, rurais ou populares indistintamente, ela é sempre engajada quando se corporifica em algum lugar ou tempo (BOSI,1998, p. 209).

Essa marca temporal é presente na fala de Zélia, quando retoma as brincadeiras com as cantigas populares no areal da porta de casa, sempre à luz da lua porque na cidade do interior, onde morava, naquela época, não existia energia elétrica, sendo muito comum que as crianças brincassem nas portas de suas casas até altas horas da noite. Bakhtin (1998) ao empreender estudo sobre a cultura popular na Idade Média, tratou desse nível de cultura denominado de “menor”, ou seja, do infinito mundo das formas e manifestações de uma cultura menor que se opunham à cultura oficial como as festas públicas, carnavalescas, os anões, bufões, palhaços e os aparentes tolos e ignorantes, todos personagens do cotidiano artístico popular, como os encontrados nas cantigas populares, a exemplo da “velha cachimbeira, o sambalelê, entre outros”. Estes margeados da história traduzem aquilo que

somos e que não queremos ser nunca ou, ainda, falam daquilo que não falamos e também não queremos dizer.

É necessário, então, acostumar com uma herança cultural galgada ao longo da história e dos anos que se constrói e reconstrói a cada momento, afastando uma grande parcela de indivíduos do espaço da cultura oficial. É mister que se reinvente e se aproprie da cultura do possível, ou seja, daquela que se encontra no cotidiano, mais acessível a todos, como no caso das cantigas populares. A esse fato Certeau (2003) denomina de valer-se da arte de reinventar o cotidiano e, às vezes, sem se revelar, poder renunciar, alterar ou mesmo recriar práticas culturais que são impostas, isso porque, conforme o autor, existem

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracteriza a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Têm que ‘fazer com’. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor (CERTEAU, 2003, p. 79).

Assim, de certa maneira, as narrativas recuperaram algumas formas de práticas culturais orais que marcaram a trajetória de vida das colaboradoras, que podem ser arroladas no bojo da contracultura, pela ausência de legitimidade da cultura oficial e do próprio cânone. Entretanto, representam a renúncia, a alteração, a resistência do grupo em ter e usufruir um tipo de cultura que lhes atenda e favoreça o lazer/entretenimento e, signifique contrafazer as regras do opressor.

Pode-se pensar que os fenômenos culturais, folclóricos ou tradicionais são também hoje produtos multideterminados pelos agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais, pois é possível se pensar hoje no popular, como algo constituído por processos híbridos e complexos (BOSI, 1998). Isso denota conhecer a complexidade e variedade dos traços de cultura que constituíram os gestos, a singularidade dos movimentos que se repetia a cada noite por Zélia e suas companheiras de infância.

Com Bernadete, sou convidada a relembrar das cantigas populares que fizeram parte de sua infância e da minha também, visto que ela evoca, cantando, uma das cantigas que mais utilizou em sala de aula em sua metodologia de alfabetização. É nesse processo de recriação e expressão musical, que pareceu lento, porém, afetivo, gentil, que minha experiência se construiu. Foi em relação e em cumplicidade com os momentos vividos com Bernadete, de maneira qualitativa, que construí as bases para uma “viagem” que não encontra um fim em si mesma. Penso no tear artesanal da vida, que vai misturando fios e cores,

resgatando memórias vividas. As memórias de Bernadete, as das outras professoras e as minhas também que passaram a ser memórias coletivas. Constituindo-se numa verdadeira colcha de vidas e de histórias que aqui se precipitou na voz e nos movimentos de nossas histórias.

Apesar do entendimento, de que essas histórias mudam, os contos de fada mudam, as cantigas mudam, os mitos morrem, também as versões do próprio passado mudam, pois as histórias são abertas, provisórias e parciais e não virão da mesma forma como ocorreram, ou de forma neutra, mas imersos num conjunto de valores e interesses de acordo com quem recorda (BOSI, 1998). Diante dessas compreensões, percebo que aspectos de minha trajetória formativa são fios que se cruzam aos de Bernadete, notadamente, quando somos instigadas a lembrar de momentos que compartilhamos:

[...] eu acho que você lembra também, não é? Quando a gente botava os alunos e eles cantavam ciranda, cirandinha e outras tantas [...] ‘casinha pequena na floresta/ tem um velhinho na janela/ vem um coelho pulando perto/ e bateu na porta:/ -me ajuda, -me ajuda, porque sou um coelho/ fazendeiro me mata mesmo/ vem cá, vem cá, vem comigo/ seja feliz e meu amigo’ [...] eu agora estava fazendo com os meus alunos e enriquecendo com as lembranças, com as coisas que vinham assim na minha memória [...].

Obviamente, que lembro com bastante vivacidade dos momentos aos quais Bernadete se referiu, posto que suas aulas eram sempre marcadas pela presença abundante das cantigas populares. A cantiga cantada por ela durante a entrevista narrativa ficou registrada em minha memória, até aos dias atuais. Lembro além da música, dos aspectos gestuais que acompanhavam a melodia.

Na categoria abaixo discuto acerca dos principais momentos da carreira e das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. Apresento situações específicas da prática pedagógica alfabetizadora.

5.3 Momentos Marcantes como Professora Alfabetizadora

O mundo contemporâneo passa por constantes modificações, com rápidos avanços nas áreas da tecnologia, globalização, economia e das mudanças dos modelos de organização do trabalho. Isso implica numa busca maior por educação de qualidade e exige respostas às necessidades crescentes para entender os novos desafios impostos pelo mundo globalizado. Para atender essas demandas, tem-se buscado, no âmbito educacional, um profissional que

agregue características de criatividade, coragem, ousadia, solidez teórica e determinação no sentido de gerar mudanças reais para atender as exigências desse século.

Nesse sentido, os últimos anos constituíram a linha divisória da consolidação dos estudos acerca da trajetória formativa das professoras no cenário educacional brasileiro. Avulta a compreensão de que, é no decurso do exercício prático do fazer pedagógico, que as professoras constroem sua prática pedagógica, ciente da relevância desse desenvolvimento para melhoria de sua práxis.

No âmbito dessa categoria de análise, apresento as discussões acerca dos momentos mais significativos da prática pedagógica das colaboradoras, registradas em seus depoimentos. Para tanto, direciono o olhar para os dois indicadores semânticos integrantes dessa categoria.

5.3.1 Ingresso no Magistério: opção consciente?

O ingresso das professoras na docência implica o desenvolvimento de processos diversos no tocante ao aprender e ao ensinar. Isso resulta no delineamento da profissão adquirido nos primeiros anos de exercício do fazer docente. Entretanto, o ingresso na carreira docente nem sempre acontece de maneira consciente, pela opção do próprio sujeito, pois em grande escala, deriva da indicação de parentes e amigos, chegando a ser também resultado da imposição de outros.

Nesses termos, busco compreender como se deu o ingresso na carreira docente das colaboradoras, se fruto do acaso, indicação ou imposição de parentes, escolha consciente, ou outros motivos. Dessa forma, com base no *corpus* constituído dos fragmentos, descrevo e analiso os aspectos mais relevantes relatados pelas professoras.

Maria Auxiliadora: Olha eu ingressei no magistério porque realmente era o que eu gostava [...] e estudei realmente muito para fazer o que eu gostava que era ser professora. Como eu já disse, me espelhei na minha professora [...] mas teve um incidente muito desagradável no meu início de carreira, apesar do medo em assumir uma turma, da insegurança, que por um lado era natural, mas eu sofri uma grande frustração[...]. Um dia a diretora da escola chegou pra mim e disse: -Auxiliadora, você tem que voltar para fazer o 5º ano do Curso Pedagógico, porque você não está habilitada para trabalhar nessa série, e eu dou a sua turma do 5º ano para outra professora [...] isso era em 1967 e eu já alfabetizava desde os meus 14 anos de idade [...] eu fiquei dizendo para ela que eu queria voltar para minha mesma turma, mas quando chegou o final do ano eu recebi uma informação de que eu não poderia estar dando aula para aquela turma porque eu só podia ficar da alfabetização até o 4º ano [...]. A diretora ainda me disse o seguinte: - olha se você não quisesse ir para a alfabetização você teria que ter feito curso superior [...] eu me

revoltei muito com essa palavrinha, ela ficou na minha cabeça. Passei então dois meses em Campo Maior/PI [...] nesse período passei muito tempo chorando, revoltada, revoltada mesmo. Mas depois de recuperada, eu fiz o curso de aperfeiçoamento, foi muito bom, pois sempre foquei muito na responsabilidade [...]. Ao findar o curso eu perguntei quantos alunos eu tinha que alfabetizar nesses dois anos. Aí quando eu cheguei aqui em Teresina e fui receber a turma, lá na escola Presidente Kenedy, a diretora me deu 26 alunos e 26 alunos para a Vilani [...] éramos duas professoras que tínhamos de fazer tudo[...] entretanto, quando eu cheguei que fui receber a turma com esses 26 alunos, eu não recebi, porque tinha sido informada que só alfabetizaria apenas 25 alunos. A diretora então insistiu para que eu revisse minha decisão, eu me mantive firme [...]. O caso foi parar na Secretaria de Educação que decidiu a meu favor e eu recebi a turma com os 25 [...] que eram alunos que não tinham nenhuma aprendizagem anterior, eram todos de 7 anos de idade e tinham alguns alunos que somente eram ensinados em casa [...] todos eles foram alfabetizados, ninguém foi reprovado, todos terminaram sabendo ler e escrever.

Zélia: Comecei ensinando meu primeiro sobrinho que inclusive é o meu primeiro afilhado também[...] tudo era eu quem ensinava, então aquilo ali, fez com que eu fosse me apegando ao ensino [...] comecei a pegar o vizinho para ensinar as tarefas, comecei a ensinar minha irmã, meu sobrinho e também outros vizinhos [...] me lembro que a minha primeira aluna, além da minha irmã e do meu sobrinho, foi uma menininha que estudava no Colégio das Irmãs, e essa vizinha viu eu ensinando minha irmã e meu sobrinho e pediu para eu ensinar sua filha [...] logo veio também a irmã dessa menina, então eu fui me apegando à docência [...] e dizia para minha mãe que queria mesmo era ser professora [...] mas eu tinha um irmão que caçoava de mim minha mãe até dizia assim minha filha deixa para lá, porque eu tinha um irmão, que ele vivia dizendo assim: ‘oh! Zelinha, tu vais ser babá de menino? Eu não queria que você fosse babá de menino. Olha, é preferível você botar um salão’. Ele repetia sempre: ‘é preferível você botar um salão do que você ensinar’. Mesmo assim, eu não desistir, porque gostava [...] quando eu fui fazer o Curso Pedagógico, ele disse mais uma vez: ‘você vai querer mesmo ser babá de menino’[...] então o que me incentivou muito, quando eu comecei a ensinar foram as minhas aulas de reforço escolar, iniciadas quase como uma brincadeira, porém quando eu me vi de fato assumindo uma turma, eu tremi nas bases, fiquei com medo, com muito medo mesmo [...].

Maria de Lourdes: A motivação foi a minha mãe pois no início eu fazia enfermagem, eu fiz seis meses de enfermagem, o meu sonho era ser enfermeira [...] mas mamãe achou que enfermagem era muito difícil para conseguir emprego naquela época [...] era melhor fazer o Pedagógico, que pedagógico era mais fácil para conseguir emprego. Eu cancelei o curso depois de seis meses e fui para o Instituto de Educação fazer o Pedagógico [...] mas sempre meu sonho era enfermagem, não professora, mas depois que eu comecei a fazer o curso eu comecei a gostar do curso e gostei mais ainda quando eu comecei a trabalhar porque eu me apeguei também às crianças [...] principalmente, no maternal, pois minha primeira experiência, nos dois primeiros anos de trabalho foi no maternal e foi muito gratificante [...] eu amava aquelas crianças e peguei prática e peguei gosto pelo trabalho através do curso e, ano seguinte, eu fui trabalhar com a 1ª série e alfabetização, iniciando com muita insegurança e medo de não dar conta de alfabetizar todo mundo, medo de ser observado e não corresponder às expectativas [...].

Maria Bernadete: em 1966 eu estudava o Pedagógico na escola Normal e as escolas estavam precisando de professoras [...] então fomos contratadas como professorandas, que eram alunos do primeiro ao terceiro ano do pedagógico, ou seja, uma espécie de estagiária na nomenclatura atual, eu senti muito medo para atuar em sala, porque me sentia despreparada para assumir uma turma onde os alunos não sabiam ler nem escrever [...], eu não ganhava como os professores, professores profissionais, porque era aluna do pedagógico, mas quando terminei o curso já fui contratada por meio do concurso de efetivação, que passei e eu já vim para o Grupo Escolar Dom Severino que estava precisando realmente de uma professora [...] porque a Secretaria de Educação já nos contratou para trabalhar na escola que a gente escolhesse, perto de nossa casa e a minha escola escolhida foi o Grupo Escolar Dom Severino que na época tinha como Diretora a professora Maria Augusta.

Maria Vilani: a minha maior motivação foi a necessidade de trabalhar porque era órfã de pai e criada pela minha avó [...] quando ela faleceu retornei para a casa de minha mãe [...] como o curso ginásial me favorecia ingressar no magistério como regente de ensino, minha mãe me incentivou e conseguiu um emprego por intermédio do vereador Jofre Castelo Branco [...]. Mas iniciar na carreira sempre é motivo de apreensão, insegurança, medo [...].

A entrada na carreira é quase sempre marcada por alegrias, encontros, desencontros e, em muitos casos, alguma frustração, todos esses fatores são resultantes do choque com a realidade, que congrega um misto de insegurança e entusiasmo, pela possibilidade de estar em uma sala de aula, convivendo com profissionais que se acredita terem feito a mesma caminhada. Para grande parcela de professoras, a falta de preparação para a profissão se junta às condições de não dar conta, de não saber fazer o que é requerido no âmbito das exigências escolares, o medo do novo, tanto no que diz respeito à profissão propriamente dita, quanto no ambiente de inserção.

Boa parte desses sentimentos encontram-se expressos nos fragmentos das colaboradoras, pois todas elas relembram os medos, as inseguranças, as ansiedades, que de certa maneira, influenciaram em seus processos formativos e identitários, porém nenhuma delas ousou desistir da escolha de ser professora, mesmo Auxiliadora que viveu um grande desapontamento e momentos de humilhação por parte de suas superiores. Mesmo assim, encontrou forças para prosseguir firmemente em seus propósitos. Assim, ela desabafa: “nesse período passei muito tempo chorando, revoltada, revoltada mesmo. Mas depois de recuperada, eu fiz o curso de aperfeiçoamento, foi muito bom, pois sempre foquei muito na responsabilidade [...]. Ao findar o curso eu perguntei quantos alunos eu tinha que alfabetizar”.

Os anseios que emergem dessa negatividade no início da profissão comumente produzem uma imagem de professor desqualificado para a profissão que, no dizer de Arroyo

(2000), de uma profissional, não preparada para exercer suas atividades em diferentes espaços e, muitas delas são classificadas, pela falta de domínio da sala e, acabam sendo identificadas socialmente por tais imagens. Essa situação vivenciada pelas professoras depõe para o que é novo na vida, visto que se depararam com uma profissão complexa que exige tempo para amadurecimento. Entretanto, esses sentimentos negativos nutridos pelas colaboradoras, não são prerrogativas das professoras apenas, pois toda situação nova a que o indivíduo é submetido causa estranhamento.

Nesse sentido, ao entender que a formação solicita um conjunto de domínios, o ingresso na carreira pode, *a priori*, causar certa estranheza no momento de iniciar a regência de sala. Isso apesar das colaboradoras serem conscientes de que a formação ocorre ao longo da vida e inclui aprendizagem em espaços diversos, o que lhe confere característica de continuidade. Mesmo assim, seus relatos indicam um choque com a realidade no momento de imergirem no cotidiano escolar. Convém salientar que aprender a ser professora, demanda longo período, tendo somente início, sem perspectiva de seu final pois, o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda a trajetória docente, resultante da ação conjunta dos três processos: o “pessoal”, concebido como resultado do processo de crescimento individual, no tocante a capacidade, personalidade, habilidades, integração com o meio; “a profissionalização”, advinda dos processos múltiplos de aquisição de competências, no campo do ensino e organização do processo ensino-aprendizagem e; “a socialização profissional”, que consiste em aprendizagens oriundas das interações com o meio profissional.

Portanto, as narrativas asseveram a preferência de ser professora antes da ação consciente de ser o que é, mesmo percebendo que no início, a opção foi impulsionada por questões da própria circunstância de vida (pobreza, falta de oportunidade, incentivo familiar, necessidade de ajudar no orçamento doméstico). Os fragmentos destacados para a pesquisa oferecem meios para olhar a motivação e o desejo como atributos para trilhar caminhos singulares e conhecer a busca pela docência, além de ocasionar um sentido singular às experiências de vida. Os fragmentos sinalizam para a existência de espaços incluindo a escola com princípio de uma política de reconhecimento de uma cultura de formação ao longo da vida.

Esse momento, de entrada na carreira, foi lembrado como bastante significativo por Maria de Lourdes, Maria Vilani, Maria Auxiliadora, Maria Bernadete e Zélia, pois conforme (HUBERMAN, 2007, p. 39), essa primeira fase, consiste no período de confronto inicial diante da complexidade referente à situação profissional. É marcada pela sobrevivência e pela descoberta de entusiasmo por adentrar ao espaço da profissão e vivenciar experiências

reais de ensino e aprendizagem. Os depoimentos de maneira geral confirmam que os primeiros anos da profissão, além de se defrontarem com muitas dificuldades pedagógicas, como falta de materiais, apoio necessário para iniciar carreira de professora, oportunidade da docência, desconhecimento da realidade da sala de aula, ainda vivenciaram o confronto da falta de conhecimento dos alunos sobre leitura e escrita, como assevera Maria Bernadete “então fomos contratadas como professorandas, que eram alunas do primeiro ao terceiro ano do pedagógico [...] eu senti muito medo para atuar em sala, porque me sentia despreparada para assumir uma turma onde os alunos não sabiam ler nem escrever”.

Isso me faz lembrar, com certa nitidez, o momento em que a professora Bernadete entrou em sala de aula. Posso recordar a figura de uma professora meiga, gentil e atenciosa, que em momento algum deixou transparecer suas inquietações para a turma, ao contrário, usava sempre múltiplos recursos pedagógicos demonstrando total segurança, pelos menos em minha avaliação infantil, pois à época, eu estava com sete anos de idade. É importante destacar, que ao final daquele ano (1968), todos estávamos lendo e escrevendo, devido ao compromisso e empenho de uma professora, em início de carreira. Foi com ela que aprendi grande parte da prática pedagógica desenvolvida em minha trajetória docente, anos mais tarde. Sua prática pedagógica marcou profundamente a minha existência, a tal ponto, que a opção/decisão em ser professora, aflorou em mim, ali mesmo, no segmento do ensino primário.

Isso corrobora as formulações de Kenski (1996, p. 94), ao afirmar que “A maneira de ensinar de cada professor é construída ao longo do tempo, junto com a vida, através de interações frequentes, com tantos outros ‘professores’, em situações escolares e fora delas” e, certamente, essas referências, sobretudo de Bernadete, construíram marcas que se manifestam até hoje, em diferentes maneiras nas salas de aulas, nas quais atuo, pois tenho reconstruído minhas referências, rememorando várias histórias escolares. Muitas vezes, no momento de elaboração de aulas, recupero o exemplo de muitos professores com os quais convivi, nas mais diversas instâncias de ensino, e hoje, me constituo pesquisadora/orientadora seguindo, em grande medida, os passos de professores/orientadores dos cursos de mestrado e doutorado. Admito, entretanto, que de pouco me tem servido os modelos, todavia os exemplos começaram ali no antigo primário e serão por todo o sempre.

Denomino isso, como Kenski (1996, p. 94), de “conexões entre o objetivamente aprendido e o efetivamente vivido”, significando que o processo de formação ocorre de fato em diversos contextos, por meio de múltiplas interações, de trocas, de partilhas experienciais, cumplicidades, comprometimentos, emoções, angústias, dilemas, pois essas práticas sociais

originam e esteiam, certamente, as muitas configurações de conhecimento, as múltiplas maneiras de se pensar sobre a formação.

O acúmulo de todas essas situações de experiências elencadas nas narrativas pelas colaboradoras acerca dos primeiros anos da profissão, certamente, considero de momentos de conflitos, angústias e de tensões, podendo ser preconizados, na perspectiva de Tardif (2002, p. 51) como saberes de aprendizagem rápidos, porém necessários, em que o professor precisa realizar nos primeiros anos da docência construindo valores sustentáveis, pois é na prática diária que aprende fazendo: “[...] os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços de personalidade profissional”.

Esse modo particular de ensinar, que determina características singulares e pessoais, pode ser comparado com o habitus professoral consoante explicita Silva (2002) de que se aprende para ensinar na prática do exercício, ou melhor, é no exercício de professora que se incrementa o habitus professoral, desenvolvimento que ocorre independentemente da formação didática específica, ou da metodologia de ensino que utiliza na sala de aula. Em suas pesquisas a autora considerou habitus professoral, um conjunto de ações que eram exercidas pela professora (explicar a matéria, fazer os exercícios, realizar leituras, tirar dúvidas) a seu modo, com o auxílio apenas de um livro, direcionando atividades, comportamento reproduzido independentemente do componente curricular ou do período de trabalho.

Prosseguindo a análise desses fragmentos, o aspecto referente à escolha da profissão, especialmente, indica que as opções para o magistério foram bem diferentes no contexto vivido por cada professora. Maria Bernadete afirma que sua opção foi tomada com o intuito de ajudar a família, visto ser muito numerosa e somente o pai trabalhava para a manutenção de todos. Quando abandona o curso científico no Liceu Piauiense transferindo-se para a Escola Normal, vislumbra uma oportunidade de emprego mais fácil no âmbito do magistério. Maria de Lourdes deixou de cursar enfermagem para iniciar os estudos na Escola Normal pela influência da mãe que também via no magistério a possibilidade da filha ter uma profissão a curto prazo. Tal entendimento era muito comum em nosso Estado, onde os pais, de maneira geral, encaminhavam as filhas para o magistério e os filhos para os cursos técnicos profissionalizantes ofertados pelas Escolas Técnicas da região (Administração, Contábeis, Edificações, entre outros).

Situação idêntica verifico em Maria Vilani que alegou a condição de órfã de pai/avó para buscar um modo de sobrevivência para ela e a mãe. Novamente o papel da mãe é decisivo na tomada de decisão para o ingresso na profissão. É notório perceber que todos esses motivos imbricam-se de alguma forma, no sentido pretendido de lograr êxito quanto à conquista da profissão e a conseqüente manutenção da sobrevivência, como expressa Vilani “como o curso ginásial me favorecia ingressar no magistério como regente de ensino, minha mãe me incentivou e conseguiu um emprego por intermédio do vereador Jofre Castelo Branco [...]”. Na época era comum o ingresso na escola pública por indicações políticas, uma vez que não existia a obrigatoriedade dos concursos públicos como se exige, atualmente.

Esses aspectos são identificados por Nóvoa (1992, p. 126), como marcas de influências e encorajamentos, que o autor denomina especificamente como “reconhecimento da conformação”. Tal reconhecimento foi frequente nos fragmentos narrativos das professoras às pessoas da família, mormente, as mães que se destacaram como as maiores incentivadoras na escolha da profissão e a colegas professores, coordenadores, filhos, avós, marcando a relação da trajetória docente no início da profissão.

No caso específico de Zélia, encontro um diferencial, pois ela manteve contato com a profissão como professora de reforço escolar, desde tenra idade, o que de certa maneira contribuiu para sua escolha profissional, pois segundo ela “Comecei ensinando meu primeiro sobrinho que inclusive é o meu primeiro afilhado também [...] tudo era eu quem ensinava, então aquilo ali, fez com que eu fosse me apegando ao ensino”, é notório, portanto, que seu testemunho confirma a abordagem analítica adotada, no tocante à escolha e ingresso na carreira.

Ao tratar dessas questões Huberman (2007) discute acerca do processo de experimentação, a exaltação/euforia por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os alunos, o seu programa, as suas tarefas), por se sentir integrado num determinado corpo profissional. A teoria defendida pelo autor corrobora em certo grau as análises aqui empreendidas, embora tenha em mente que os percursos formativos das colaboradoras ora se assemelham ora se distanciam.

Ainda no tocante à narrativa de Zélia, apesar de sua opção firme e consciente em favor do magistério, ela destaca os gracejos do irmão, associando a função de professora às de babá “mas eu tinha um irmão que caçoava de mim [...] que ele vivia dizendo assim: ‘oh! Zelinha, tu vais ser babá de menino? Eu não queria que você fosse babá de menino. Olha, é preferível você botar um salão’ [...]”. Essa visão pejorativa do magistério, demonstrada pelo irmão de Zélia, foi largamente difundida há alguns anos atrás e, ainda hoje, encontra

ressonância em alguns cursos de pedagogia com habilitação para a educação infantil, pois pela ótica, mesmo de alguns alunos, conduzir uma criança de pré-escola ao banheiro, trocar fraldas são tarefas demeritórias.

Entendo, então, que é necessário um redirecionamento dos cursos de formação que permita ao professor, experimentar situações concretas de ensino e aprendizagem, compatíveis com o paradigma vigente. A construção desse processo dá-se mediante a um trabalho conjugado entre teoria e prática, bem como maior aprofundamento das relações entre os pares, interdisciplinaridade e compromisso social, aspectos imprescindíveis aos profissionais da educação no mundo pós moderno (NÓVOA, 1992).

Um outro aspecto que subjaz em todas as narrativas das colaboradoras, diz respeito à feminização da profissão docente, considerado por muitos, como feição negativa, pois conforme Catani (1997), alguns estudos apontam para “[...] o lado negativo da feminização, através da crítica da incorporação, pela escola, da ideologia da domesticidade e da submissão femininas [...]”. Tal feminização não se origina de maneira descontextualizada, mas, principalmente, impulsionada pelas crises econômica e social, que articulando-se a

Princípios ideológicos, e pensados tacitamente, como forma de aliar a formação de professores e a atribuição de baixos salários ao menosprezo pelo feminino. Historicamente, a feminização do magistério primário no Brasil realizou-se num momento de expansão do campo educacional e do reforço do estereótipo de que o cuidado da criança e a sua educação eram vistos como eminentemente um trabalho feminino e o magistério revelava-se um lugar de excelência para tal prática (SOUZA, 2004, p. 145).

Reconhecidamente, a história do magistério brasileiro é desenhada pela presença predominantemente feminina, em que apesar das enormes dificuldades, sobretudo de baixos salários, as mulheres tiveram que galgar e, ao mesmo tempo, conquistar um espaço de atuação profissional delineando um quadro a partir das singularidades e peculiaridades femininas, como salienta Almeida (1998, p. 77) “A história do magistério primário feminino é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]”.

No próximo indicador, apresento as análises dos fragmentos narrativos, realçando as singularidades da prática pedagógica alfabetizadora, no que diz respeito aos aspectos metodológicos adotados pelas colaboradoras.

5.3.2 Trajetória Formativa e Prática Pedagógica Alfabetizadora

A consolidação da alfabetização escolar, no cenário brasileiro, deu-se apenas na década de 1980, por meio da alternância entre os métodos sintéticos e analíticos. Tais métodos, embora possuam características distintas, fundamentam-se no mesmo pressuposto teórico, visto compreenderem que a criança depende de estímulos externos e rigorosamente planejados para o desenvolvimento de sua competência leitora. Nesse aspecto, a prática pedagógica alfabetizadora, proposta por esses paradigmas, na maioria das vezes, limita a aquisição da escrita a atos mecânicos de imitação e de repetição de estratégias previamente elaboradas, em resposta a diferentes estímulos do ambiente.

Diante disso, a professora centra a sua atenção, exclusivamente, no processo de ensino, no parâmetro do como ensinar. A repetição é a prática mais comum para se aprender a ler e a escrever, sendo o ensino estruturado no esteio da reprodução de letras, sílabas, palavras, frases, e finalmente, os textos. Dessa forma, a ênfase é dada nos grafemas e fonemas da língua, enquadrando-se no âmbito do método sintético. Algumas professoras, pela ausência de solidez teórica quanto aos métodos, realizam uma alternância, por conta própria, ao utilizar os dois métodos, ora focando seu ensino no método sintético; ora tentando implementar o uso do texto em sala de aula, o que caracterizaria a presença do método analítico.

Ao empreender análise no contexto deste indicador, perspectiva evidenciar a opção das professoras colaboradoras por determinada metodologia, no exercício da prática pedagógica, bem como descrever a maneira de desempenhar essa prática, delineando pormenorizadamente, as especificidades inerentes à prática pedagógica alfabetizadora.

Maria Bernadete: eu não me detinha somente àquele modelo giz, professora e esponja/apagador [...] ali, eu sempre fazia trabalho de grupo, eu fazia álbum seriado. Eu fazia dominó de palavras, eu fazia uma série de recursos didáticos, e eu trabalhava com esses recursos para ir melhorando o entendimento deles [...] às vezes um dominó educativo, um álbum seriado ou um trabalho que a gente fazia em grupo, ajudava no processo ensino-aprendizagem [...] eu fazia competições entre os grupos, pois cada grupo recebia um assunto e o que eu perguntava aos alunos, eles já iam escrevendo e respondendo [...] eu ia inovando com novas técnicas, de início trabalhava com o jornalismo, eu pedia que eles levassem recortes de jornais [...]. Levar produtos de limpeza, alguma coisa [...] e cada um fizesse/fingisse que era um jornalista, inclusive eu pedia duas ou três equipes [...] cada uma fazia um microfone, e eu ia orientando a postura deles falarem, como ocupar a mesa/bancada para falar [...]. Ensinando a olhar o público, sempre assim, no que diz respeito a voz também, para eliminar a voz, quando um aluno terminava, eu dizia, agora entra a propaganda de um creme dental [...] alguns diziam: ‘ô professora, eu estou com vergonha’, mas eu incentivava, filho fale do seu jeito, como é que você ouve no rádio? Ao final todos faziam, todo

mundo se divertia, quer dizer, era um momento de aprendizagem [...]. Que eles estavam trabalhando a técnica vocal, eles estavam trabalhando, o vocabulário. Estavam trabalhando aquela desenvoltura de como falar, até os mais inibidos eu fazia com que eles se expressassem, dizendo sempre ‘você é capaz, você é capaz, você pode’[...] ‘da próxima vez que você fizer uma outra propaganda, ou você vier aqui para a frente usar o microfone para ler a sua reportagem, fará cada vez melhor’ [...] mas no momento, desse trabalho que eu fazia com eles, de jornalismo e assim das propagandas, eu não aceitava, nem bebida, bebida alcoólica, e nem cigarro [...] nenhum levava, eu sempre controlei e ficava atenta a qualquer assunto que não dizia respeito a eles no momento da aula [...].

Maria Auxiliadora: na minha prática pedagógica eu sempre usei o teatro [...] a gente fazia dramatizações que utilizávamos, no final de semana, quando a gente organizava para um evento na escola, no momento de festividades, então essas dramatizações eram colocadas para os pais e a comunidade [...]. Na minha prática pedagógica eu utilizava textos avulsos, porque na época a gente não tinha o livro como hoje a gente tem. A gente era quem fazia as leituras através do método fonético. Por exemplo: ATA, usava a palavra para estudar todas as famílias e depois ia formando palavras por meio das famílias e fazendo um textozinho. Isso a gente utilizava folha de papel de embrulho. A gente era quem fazia a cartilha de papel de embrulho e os alunos aprendiam.

Maria de Lourdes: a minha prática pedagógica na alfabetização, quando eu comecei a trabalhar, eu já usei um método bem diferente, procurava usar e criar pois eu mesma criava meus métodos para a facilitar a leitura daquelas crianças que eu via, que tinham mais dificuldades de aprender [...] foi muito gratificante para mim ser professora de alfabetização. A gente usava muita brincadeira, brincadeira de roda, usava aquele cineminha que a gente fazia numa caixa e, às vezes, fazia até com as crianças, pois as crianças ajudavam a fazer aquele cineminha na sala de aula [...] eu tirava um horário para fazer o cineminha e depois a gente ia passar o cineminha para eles assistirem, era muito bom [...] as brincadeiras de roda, os jogos que a gente fazia em sala de aula para aprender a ler e a contar através de brincadeiras [...] na sala de aula a gente usava muito amarelinha para as crianças aprender a contar e também para aprender os números ordinais, era muito bom porque eles aprendiam com mais facilidade, eles aprendiam brincando [...] na leitura a gente aprendia brincando também fazendo fichinhas com o alfabeto no chão para mandar a criança procurar a letra do alfabeto que ela já conhecia [...] quando chegava nas sílabas jogava todas as famílias no chão para ver quem formava mais palavras e elas começavam a brincar no chão da escola, no chão da sala de aula [...] quem formava mais palavras ganhava um prêmio/incentivo e, naquelas brincadeiras, quando a gente menos esperava, as crianças já estavam lendo e escrevendo [...]

Zélia: Bom, eu me lembro que quando eu assumi minha turma, a minha prática pedagógica foi na alfabetização e polivalência [...] eu fiquei assim, meio espantada, porque era uma turminha, não muito pequena, tinha uns 28 a 30 alunos e eu confesso que fiquei um pouco espantada com aquela quantidade de alunos [...] Então, eu comecei a trabalhar com o alfabeto, depois comecei a juntar as sílabas [...] mas eu trazia cartazes, para ilustrar, eu pegava pedaços de cartolina e fazia as sílabas e ali eu ia orientando aquelas crianças, trabalhava muito também a junção das vogais botava ali num caderninho pois eu sempre pedia um caderninho para caligrafia e outras

atividades [...]. Também trabalhei muito com música e eu gostava também de dramatizações, que meus alunos representassem. Que fizessem aquela dramatização de vários fatos [...] gostava de fazer eles representarem o 7 de setembro, e eles faziam uma bela dramatização sobre essa data histórica. Gostava muito de fazer assim, na sala de aula, só entre nós mesmos, depois das leituras de um paradidático pedia que eles representassem o enredo em sala de aula entre para despertar o gosto pela leitura e trabalhar aspectos da oralidade.

Compreendo que as concepções de alfabetização e letramento projetam-se como uma das questões a ser enfrentadas como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica alfabetizadora. Nesses termos, a alfabetização tem significado a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Nessa perspectiva, pelo processo de escolarização de instrução formal, a alfabetização tem-se vinculado ao âmbito do individual. Por outro lado, o letramento tem centrado seu eixo de atuação nas práticas sociais de leitura e escrita, focalizando os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita buscando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada, perspectivando, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010).

É necessário, entender, portanto, que o letramento comporta duas dimensões significativas, inerentes ao processo de aquisição da língua, uma individual que envolve os processos de leitura e escrita, em que a leitura é compreendida como conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, envolvendo a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade mais complexa de compreender textos escritos. A outra dimensão, entendida como social, alude-se ao conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita por meio das quais as pessoas se envolvem cotidianamente em seu contexto social. Desse modo, não se constitui de um conjunto de habilidades individuais, todavia de práticas sociais, construídas no seio das sociedades em geral.

Na análise dos fragmentos narrativos, é possível verificar que a prática pedagógica alfabetizadora das colaboradoras, oscila de forma intuitiva, entre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que suas práticas apresentam características dos dois paradigmas. Maria Auxiliadora assim se expressa: “A gente era quem fazia as leituras através do método fonético. Por exemplo: ATA, usava a palavra para estudar todas as famílias e depois ia formando palavras por meio das famílias e fazendo um textozinho [...]”. Essa metodologia de ensino, centrada no método fonético identifica uma prática pedagógica

puramente mecânica, descontextualizada da complexidade que implica o ato de aprender a ler e a escrever. Tal perspectiva concebe o educando em processo de aquisição da língua, como aquele meramente capaz de redigir corretamente textos livrescos, sem criatividade, constituindo-se em meros escribas. O que se pretende, por outro lado, é a construção de práticas pedagógicas que estimulem a capacidade argumentativa, criativa e crítica do aluno, em que o conhecimento das letras/sentenças linguísticas possa ser apreendido de maneira natural por meio da convivência com a diversidade de textos no cotidiano escolar, bem como das práticas sociais de leitura e escrita.

O mesmo comportamento é realizado por Zélia, ao relatar que:

[...] eu comecei a trabalhar com o alfabeto, depois comecei a juntar as sílabas [...] mas eu trazia cartazes, para ilustrar, eu pegava pedaços de cartolina e fazia as sílabas e ali eu ia orientando aquelas crianças, trabalhava muito também a junção das vogais botava ali num caderninho pois eu sempre pedia um caderninho para caligrafia e outras atividades [...].

De certa maneira, a prática pedagógica de Zélia, assenta-se também no paradigma da decodificação, pois a associação da alfabetização aos mecanismos desse aspecto decodificador do código escrito tem sido atitude muito comum entre as professoras alfabetizadoras, inclusive nos dias atuais. Isso implica conceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição (de letras, sons, sílabas, palavras) e julgá-las suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas alfabetizadoras eficientes. O fato de se começar pelo alfabeto, juntando sílabas, copiando-as em caderno, permite vislumbrar uma sequência de ações eminentemente pragmáticas concernentes à pura decodificação.

Isso é muito presente na realidade educacional brasileira, pois, em muitos momentos do processo de aquisição da leitura, a professora alfabetizadora bitola-se à mera reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual. Nesta tese, entretanto, intenciono fomentar as concepções de leitura no bojo das proposições de Chartier (1995) enquanto somatório do conjunto de experiências construídas num contexto sócio-histórico mais amplo onde são produzidas as práticas leitoras, ou seja,

[...] na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (1996, p. 91).

Entretanto, a escola, na maioria das vezes, a partir de práticas pedagógicas alfabetizadoras tradicionais (cópia, ditado, memorização) tem valorizado as concepções de leitura e escrita que não desenvolvem a expressão dos educandos, cerceando oportunidades de criação e fruição da imaginação. Em vista disso, considero que o papel das professoras alfabetizadoras no exercício profissional, é de extrema relevância, haja vista que devem promover situações de práticas leitoras, que favoreçam, de fato, os usos sociais da leitura e da escrita, bem como o conhecimento da diversidade de gêneros textuais e suas especificidades linguísticas e, ainda, a utilização adequada da linguagem em diferentes contextos comunicativos.

Apesar de algumas práticas de Auxiliadora e Zélia terem sido vinculadas inicialmente, ao método fonético de mera decodificação apenas, é visível no decorrer das análises, um avanço substancial no desenvolvimento de suas trajetórias formativas, visto que em outros momentos, suas práticas pedagógicas e suas metodologias coadunam-se com o paradigma de alfabetização na perspectiva do método analítico, ou seja, em que elas priorizaram o uso da diversidade de gêneros textuais, realizando múltiplas atividades (dramatizações de histórias, músicas, jograis, brincadeiras, entre outras), buscando imprimir à alfabetização um sentido próprio e específico, entendida como processo de apropriação da linguagem escrita e não apenas como aquisição de um código. Ultrapassando a compreensão de jogo de palavras e passando a ser entendida, como “A consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos” pois, isso se constitua verdadeiramente “o sentido da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (FREIRE, 1987, p. 20).

Verifico também a presença dessa perspectiva, nos relatos de Lourdes e de Bernadete, em que afloram nuances substanciais de uma prática pedagógica alfabetizadora eficiente, centrada em gêneros textuais diversos, em atividades variadas objetivando o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Lourdes destaca o uso das brincadeiras, pois mesmo utilizando o alfabeto, o fazia de maneira diferenciada,

[...] na leitura a gente aprendia brincando, também fazendo fichinhas com o alfabeto no chão para mandar a criança procurar a letra do alfabeto que ela já conhecia [...] quando chegava nas sílabas jogava todas as famílias no chão para ver quem formava mais palavras e elas começavam a brincar no chão da escola, no chão da sala de aula [...] quem formava mais palavras ganhava um prêmio/incentivo e, naquelas brincadeiras, quando a gente menos esperava, as crianças já estavam lendo e escrevendo [...]

Subjaz a essa metodologia o entendimento de que entre a leitura da pessoa alfabetizada, e a leitura do leitor proficiente, existe uma enorme diferença na natureza do comportamento desenvolvido, ou seja, ao primeiro permite-se apenas a mera decifração do código, como se o ato de ler estivesse restrito ao significado linear/literal da palavra escrita; ao segundo, entretanto, faculta-se a compreensão do lido, no sentido amplo da palavra, “o que se lê tem a ver com o como se vê: ouve-se o que se diz, vê-se o que se lê: sinal de distinção entre letrados e alfabetizados” (FOUCAMBERT, 1994, p. 12).

Diante disso, urge reconhecer que alfabetizar requer a ação de professoras solidamente preparadas, capazes de desenvolver significativamente o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de reflexão crítica. O preparo de professoras para atuar na alfabetização deve contemplar formação especializada, envolvendo o estudo de teorias específicas no contexto da Linguística, Psicolinguística, além da Didática da Alfabetização, aspectos imprescindíveis para o crescimento intelectual dos alunos.

Para Bernadete, o encanto de suas práticas pedagógicas consiste em fugir do uso do giz tão somente, pois, conforme seu relato:

[...] eu não me detinha somente àquele modelo giz, professora e esponja/apagador [...] ali, eu sempre fazia trabalho de grupo, eu fazia álbum seriado. Eu fazia dominó de palavras, eu fazia uma série de recursos didáticos, e eu trabalhava com esses recursos para ir melhorando o entendimento deles [...] às vezes um dominó educativo, um álbum seriado ou um trabalho que a gente fazia em grupo, ajudava no processo ensino-aprendizagem [...].

Ao ler e reler suas narrativas, avulta em mim uma aura saudosista, visto que de alguma forma, revisito o passado, porque vivenciei esses momentos como aluna da primeira turma, da professora Bernadete. São imagens que a minha mente evoca, hoje, como se assistisse a um filme. Lembro com muita clareza do dominó educativo, do álbum seriado, de estrutura irretocável, das canções que embalaram o meu imaginário infantil, enfim, de práticas longínquas, realizadas no contexto dos anos 1960, que reaparecem tão vívidas e ganham novo significado em minha existência pessoal e profissional. Tal perspectiva impulsiona a compreender, então, que as professoras alfabetizadoras, no exercício da profissão, vão paulatinamente reconstruindo suas concepções teóricas sobre o processo de alfabetização, e que esse amadurecimento, pode ocorrer em momentos distintos do percurso formativo, como atesta o exemplo de Bernadete, que desde o princípio mostrou um controle efetivo de suas ações pedagógicas, mormente, acerca de percepções específicas do processo de alfabetização.

No tópico abaixo delinheiro a última categoria de análise e seus dois indicadores semânticos, evidenciando o panorama das diversas experiências de práticas leitoras que as colaboradoras desenvolveram no decorrer de suas práticas pedagógicas, a partir das referências construídas ao longo da trajetória.

5.4 Práticas Leitoras: implicações na trajetória formativa e prática pedagógica

A prática pedagógica inovadora pode ser entendida no contexto do desenvolvimento humano, como aquela capaz de produzir um crescimento pleno, em todos os aspectos da vida pessoal e social do indivíduo, que estejam imbricados na elaboração do conhecimento (BEHRENS, 2003). Em se tratando das especificidades do saber docente, no âmbito da alfabetização, sobressai a necessidade de compreensão conceitual acerca da língua enquanto sistema e seu modo de funcionamento. Diante disso, busca-se uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a mera reprodução do conhecimento, perspectivando a ação, a curiosidade, a reflexão e o espírito crítico por parte da docente.

Nesse sentido, considero relevante que a professora precisa buscar ultrapassar os limites do paradigma da racionalidade técnica, não se contentando apenas em reproduzir certos conhecimentos linguísticos nem em desenvolver técnicas e estratégias didáticas preestabelecidas e cristalizadas ao longo dos anos, que visam apenas, a decodificação pura e simples dos aspectos gerais da língua. Ao contrário, é imperativo que a professora alfabetizadora centre sua ação em uma nova perspectiva, fundamentada numa visão holística do mundo, que tem apontado para um todo inter-relacionado, envidando a superação da reprodução, a efetiva produção do conhecimento e a integração do trabalho escolar. Busca-se, portanto, um trabalho integrado no interior da escola que oportunize aos educandos uma compreensão das estruturas da língua e que favoreçam o desenvolvimento das competências linguísticas, além de oportunizar momentos de reflexão capazes de romper com os aprisionamentos impostos pelo cotidiano escolar, que se apresenta a partir de uma série de eventos inerentes às rotinas necessárias para o funcionamento de uma instituição de ensino.

Com efeito, procuro desvelar, no bojo dessa categoria de análise, as experiências de práticas leitoras implementadas pelas professoras no decorrer de suas práticas alfabetizadoras, pela ótica dos indicadores que formam essa categoria. Assim, apresento as discussões acerca dos momentos mais significativos da prática pedagógica das colaboradoras. Para tanto, direciono o olhar para os dois indicadores semânticos que constituem essa categoria.

5.4.1 Memórias de Práticas Leitoras como Mecanismo Didático

A natureza do fazer docente é pontuada por características particulares, constituídas de rotinas em que a professora realiza, de forma relativamente consciente, sem a preocupação do controle rigoroso dos seus resultados (PERRENOUD, 1997). Entretanto, nos dias atuais, tem-se buscado compreender o fazer docente numa base de informações concretas que visam desenhar um sistema coerente de ações pedagógicas que satisfaçam as necessidades específicas de cada indivíduo, permitindo-lhes alcançar suas metas. Entendo, que nesse processo, a professora alfabetizadora, ciente das reais condições de seus educandos, pode intervir, pode mediar de maneira sábia a construção de práticas leitoras eficientes.

Até mesmo, pode diversificar ao máximo as modalidades dessas práticas e os espaços de sua atuação no ambiente escolar. Almejando uma educação de qualidade, a escola vivencia, hoje, uma constante evolução, especificamente, ao que se refere aos processos de alfabetização e letramento, que sinalizam como fator importante para discussões sobre os métodos, concepções e práticas pedagógicas, capazes de possibilitar a construção e ressignificação da prática escolar alfabetizadora. Nesse sentido, a questão central que insurgiu naturalmente no fim do século XX, é a constituição de uma nova proposta educacional que conduza a professora alfabetizadora a adquirir e desenvolver novas competências pedagógicas, em função dos saberes que utiliza e que requerem um novo tipo de profissional, preparada para lidar com novas tecnologias e linguagens, para responder a novos ritmos e processos.

A partir dessas formulações, apresento neste indicador, as experiências de práticas leitoras realizadas pelas professoras alfabetizadoras e como estas se constituíram em mecanismo pedagógico. Nessa instância analítica, ao emergirem as experiências mais significativas do fazer docente, evidencio a opção das professoras colaboradoras por determinada metodologia, no exercício da prática pedagógica, bem como descrevo a maneira de desempenhar essa ação, delineando pormenorizadamente as especificidades inerentes à prática pedagógica alfabetizadora.

Maria Bernadete: Muito do que desenvolvi em minha trajetória como professora alfabetizadora é resultado das práticas desenvolvidas ao longo desse percurso, porque isso foi a minha fundamentação teórica, isso me ajudou a compreender como deveria ser a minha prática pedagógica através das leituras que eu realizei [...] pois eu ia inovando de acordo com as necessidades que eu ia sentindo dos meus alunos, na minha turma, isso já com o perfil deles em mãos [...] eu já ia inovando e vendo se ia dando certo, e se estava dando certo eu ia procurando cada vez melhor porque a nossa

vida de profissional é um eterno aprendizado, pois a gente não deve só se conformar com aquilo que a gente achou que ficou bom, porque tem sempre aquela pergunta: ‘e se eu fizesse de outra maneira? Nisso eu passei a criar a partir dos modelos de meus professores e com base nas práticas leitoras vivenciadas por mim, porque você tem que acreditar no seu trabalho, acreditar que é capaz embora tenha que fazer diferente, usando uma propaganda, telefone sem fio, cantando músicas e cantigas de roda como recurso pedagógico, dramatizando vários textos e histórias contadas em sala [...].

Zélia: Bom, eu gosto de deixar meus alunos muito à vontade [...] então, eu levava diversos livros para a sala de aula, e pedia para que cada um levantasse, falasse o que achou daquela leitura, o que eles gostaram, o que chamou a atenção deles, [...] sempre eu os deixei à vontade para falar, aí todos queriam falar de uma só vez, apresentando a riqueza da obra lida [...] isso me faz lembrar dos meus livros lidos também, quando as minhas professoras me faziam falar acerca do lido, na verdade em algum momento a gente acaba fazendo o que nossos professores fizeram [...]. Nessas aulas eu sempre dizia que cada um ia ter a sua hora, então eu ia perguntando, um por um, ‘o que você achou da sua leitura?’ ‘O que que você gostou da leitura?’ ‘O que dizem as personagens?’ ‘Qual personagem você gostou?’ ‘Se você fosse dar outro título, qual título daria?’

Maria de Lourdes: Tudo que eu li me serviu bastante nas minhas práticas pedagógicas [...] para dar aula, eu usei como prática pedagógica o livro de Machado de Assis, livros infantis [...] agora o que mais me ajudou foram os livros infantis, conto de fadas, historinhas de flores, historinhas de animais e, por meio através das historinhas que eu lia para as crianças, depois perguntava para elas o que eles entenderam e mandava novamente que eles contassem a história [...] isso era maravilhoso pois esses livros me serviram bastante no decorrer de minha prática e na construção de minha trajetória formativa [...] hoje relembro com saudade e percebo que foi muito proveitoso [...].

A docência tem se caracterizado, como prática extremamente delicada, dada as inter-relações que esta mantém de forma tão ampla e também tão estreita entre a figura do professor e a do aluno. Segundo Nóvoa (1992, p. 31) “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Indubitavelmente, é na relação com a figura do aluno, e a partir da interação com esse aluno, que a prática pedagógica se efetiva. Tal prática pedagógica, adotada pela professora no seu cotidiano, é que se caracteriza de forma extremamente complexa, pois necessita articular questões teóricas e de ordem prática, que se originam, normalmente, no “chão da sala de aula”, ou seja, na própria conjuntura da sala de aula, onde os sujeitos interagem na construção do processo ensino aprendizagem, em que tal situação possibilite uma pedagogia focalizada realmente no homem e nas suas finalidades. Freire (1995, p. 52), ao refletir sobre o papel do professor e o desenvolvimento da

sua prática pedagógica, evidencia que é importante o professor saber que, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Ao adentrar o espaço de sala de aula deve-se estar apto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; ou seja, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenhamos, a de ensinar e não meramente a de transferir conhecimento.

Para Maria Bernadete, todas as práticas leitoras vivenciadas na escola serviram de fundamentação teórico-prática para o efetivo exercício de sua prática pedagógica como professora alfabetizadora, assim se expressa: “Muito do que desenvolvi em minha trajetória como professora alfabetizadora é resultado das práticas desenvolvidas ao longo desse percurso, porque isso foi a minha fundamentação teórica [...], isso me ajudou a compreender como deveria ser a minha prática pedagógica através das leituras que eu realizei”. Seu depoimento confirma a relevância do convívio com as práticas leitoras, visto sua natureza de fundamentação teórica propriamente dita. Esse fato corrobora as proposições de Dominicé, ao afirmar que “o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 1988, p. 25), coadunando-se com o saber de referência que o futuro professor retém visto “está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse sentido, observo que, para atingir uma prática pedagógica diferenciada e que atenda às reais necessidades dos educandos, ultrapassando a visão reducionista do fazer docente, geralmente alicerçado no paradigma da racionalidade e, portanto, o simples domínio técnico dos conteúdos, é necessário conceber a prática pedagógica em um sentido mais amplo, de globalidade, refletindo sobre as dimensões externas da docência: a quem, para que e o que ensinar. Essa compreensão, sobressai nitidamente, no fragmento de Bernadete enxertado abaixo:

[...] pois eu ia inovando de acordo com as necessidades que eu ia sentindo dos meus alunos, na minha turma, isso já com o perfil deles em mãos [...] eu já ia inovando e vendo se ia dando certo, e se estava dando certo eu ia procurando cada vez melhor porque a nossa vida de profissional é um eterno aprendizado, pois a gente não deve só se conformar com aquilo que a gente achou que ficou bom, porque tem sempre aquela pergunta: ‘e se eu fizesse de outra maneira?’

Ao afirmar que “ia inovando de acordo com as necessidades, [...] eu já ia inovando e vendo se ia dando certo, e se estava dando certo, eu ia procurando cada vez melhor porque a nossa vida de profissional é um eterno aprendizado”, a colaboradora

demonstra a busca por uma nova postura educativa, dissoante da racionalidade técnica. Isso implica não limitar a prática pedagógica das professoras ao mero repasse de informações e conteúdos que acumularam durante os seus cursos de formação inicial, uma vez que assumem responsabilidades bem maiores, haja vista a complexidade que se estabelece em torno do ato de ensinar.

Para Zélia, o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, significou “deixar os alunos a vontade”, como afirma ela: “Bom, eu gostava de deixar meus alunos muito à vontade [...] então, eu levava diversos livros para a sala de aula, e pedia para que cada um levantasse, falasse o que achou daquela leitura, o que eles gostaram, o que chamou a atenção deles”. Diante disso, importa compreender que se deve ampliar a prática das professoras, articulando, ouvindo suas vozes, buscando pontos de encontros entre vida e trabalho, procurando encontrar em suas narrativas “[...] ressonância ou o eco de uma vida em outras vidas” (KRAMER, 2002, p. 24). Desse modo, suas falas, ou mesmo a linguagem, é concebida não meramente como meio de comunicar o pensamento, mas como expressão e produção de sentidos daquilo que realizaram, ao entenderem a necessidade de uma prática diferenciada tendo em vista as idiosincrasias de seus alunos.

Lourdes afirma que as leituras que realizou foram de grande valia na operacionalização de sua prática pedagógica, segundo ela:

[...] agora o que mais me ajudou foram os livros infantis, conto de fadas, historinhas de flores, historinhas de animais e, por meio das historinhas que eu lia para as crianças, depois perguntava para elas o que eles entenderam e mandava novamente que eles contassem a história [...] isso era maravilhoso pois esses livros me serviram bastante no decorrer de minha prática e na construção de minha trajetória formativa [...] hoje relembro com saudade e percebo que foi muito proveitoso [...].

Sua descrição atesta a utilização do texto infantil em sala de aula, como veículo possibilitador de uma prática pedagógica diferenciada, centrada numa perspectiva dialética em que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem expressam suas opiniões em prol do crescimento intelectual. Ao facultar abertura para o diálogo em torno das questões propostas no interior do texto, Lourdes proporciona aos educandos, além da possibilidade de desenvolvimento da oralidade, uma maior compreensão das ideias contidas nesse gênero textual, alargando a capacidade de inferência e interpretação propriamente ditos.

Esses procedimentos metodológicos relatados por Bernadete, Zélia e Lourdes atestam a convicção de que as práticas leitoras, levadas a efeito, durante toda a trajetória formativa, exercem grande influência na prática pedagógica, visto que essa prática é vista como um dos eixos que estrutura e viabiliza esse comportamento na escola. Assim, as práticas leitoras constituem em mecanismo didático fundamental no espaço escolar e, certamente, provocam inúmeras repercussões na vida daqueles que participam do processo de escolarização, como por exemplo, nos aspectos da formação do indivíduo e, nesse sentido, essas práticas devem atender o individual de cada educando. Ao permitir que os alunos participassem intensamente das aulas, Bernadete, Zélia e Lourdes proporcionavam momentos de discussões, dando abertura para que cada um falasse de acordo com seu entendimento acerca do lido/estudado, consistindo numa metodologia diferenciada, inerente a uma prática pedagógica inovadora.

Dessa forma, suas histórias apresentam pontos de similaridade no tocante a maneira como se utilizaram das práticas leitoras como ferramenta didática no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, apesar de terem sido educadas em espaços escolares distintos. São aspectos que imprimem uma conotação positiva às experiências com as práticas leitoras, na medida em que contribuíram para instituir práticas pedagógicas diferenciadas.

5.4.2 O Resultado da Trajetória Formativa

As tentativas para resolver a problemática da não-leitura, hoje, são inúmeras e as mais diversificadas possíveis. Vão desde a organização de programas de leituras, às medidas de cunho político implementadas pelos governos em vários estados da nação, porque a carência cultural afeta de maneira extraordinária a nossa identidade, ou a afirmação desta, perante a sociedade. Um pressuposto evidente é o de que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento das sociedades como um todo, pois por meio da leitura há maior apreensão do conhecimento e da cultura em geral.

Diante da relevância atribuída a essas instâncias mediadoras, Aguiar (1996) assevera que um contato frequente e próximo do sujeito com esses organismos de fomento à leitura propicia uma maior oportunidade de desenvolvimento de práticas leitoras. Entretanto, a concretização desse contato com os materiais de leitura é entendida, de acordo com Bourdieu (1982), pelas circunstâncias econômicas e educacionais facultadas pela classe dominante, ou seja, a transformação do sujeito em leitor passa, obrigatoriamente, pelo acesso aos bens

culturais e, para se pertencer ao meio social considerado culto, é condição mínima ter um certo nível de poder econômico para adquirir o código, visando circular no habitat natural do capital cultural.

Assim, no bojo de análise deste indicador semântico, discorro acerca de como as práticas leitoras vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, no decorrer da trajetória formativa, influenciaram no exercício da profissão. É pertinente considerar as singularidades de cada trajetória de vida expressas nos fragmentos narrativos e reveladas pelas colaboradoras, pois o particular e o subjetivo (FERRAROTI, 1988) de cada narrativa deslocam-se nos tempos e espaços das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do *corpus*, enquanto totalidade das fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa, como demonstram os excertos narrativos:

Maria Bernadete: Muito do que desenvolvi em minha trajetória como professora alfabetizadora é resultado das práticas desenvolvidas ao longo desse percurso, porque isso foi a minha fundamentação teórica, isso me ajudou a compreender como deveria ser a minha prática pedagógica através das leituras que eu realizei [...] pois eu ia inovando de acordo com as necessidades que eu ia sentindo dos meus alunos, na minha turma, isso já com o perfil deles em mãos [...] eu já ia inovando e vendo se ia dando certo, e se estava dando certo eu ia procurando cada vez melhor porque a nossa vida de profissional é um eterno aprendizado, pois a gente não deve só se conformar com aquilo que a gente achou que ficou bom, porque tem sempre aquela pergunta: ‘e se eu fizesse de outra maneira? Nisso eu passei a criar a partir dos modelos de meus professores e com base nas práticas leitoras vivenciadas por mim, porque você tem que acreditar no seu trabalho, acreditar que é capaz embora tenha que fazer diferente, usando uma propaganda, telefone sem fio, cantando músicas e cantigas de roda como recurso pedagógico, dramatizando vários textos e histórias contadas em sala [...].

Maria Auxiliadora: Posso garantir que não construí uma trajetória formativa sobre a areia, se posso comparar ao texto bíblico [...] pois todas as práticas leitoras que me foram apresentadas no ambiente escolar, desde a alfabetização até a pós-graduação me foram bastante úteis ao longo da minha prática pedagógica [...], todas elas serviram para algum momento na minha trajetória escolar, desde os mais simples, como as cantigas populares, as quadrinhas, parlendas, até os textos mais complexos. Eu pensava muito, eu sempre refleti de como adaptar o que aprendi ao que ia realizar em sala de aula.

Zélia: Bom, eu sempre gostei de deixar meus alunos muito à vontade [...] então, eu levava diversos livros para a sala de aula, e pedia para que cada um levantasse, falasse o que achou daquela leitura, o que eles gostaram, o que chamou a atenção deles, [...] sempre eu os deixei à vontade para falar, aí todos queriam falar de uma só vez, apresentando a riqueza da obra lida [...] isso me faz lembrar dos meus livros lidos também, quando as minhas

professoras me faziam falar acerca do lido, na verdade em algum momento a gente acaba fazendo o que nossos professores fizeram [...]. Nessas aulas eu sempre dizia que cada um ia ter a sua hora, então eu ia perguntando, um por um, ‘o que você achou da sua leitura?’ ‘O que que você gostou da leitura?’ ‘O que dizem as personagens?’ ‘Qual personagem você gostou?’ ‘Se você fosse dar outro título, qual título daria?’

Maria de Lourdes: Tudo que eu li me serviu bastante nas minhas práticas pedagógicas [...] para dar aula, eu usei como prática pedagógica o livro de Machado de Assis, livros infantis [...] agora o que mais me ajudou foram os livros infantis, conto de fadas, historinhas de flores, historinhas de animais e, por meio através das historinhas que eu lia para as crianças, depois perguntava para elas o que eles entenderam e mandava novamente que eles contassem a história [...] isso era maravilhoso pois esses livros me serviram bastante no decorrer de minha prática e na construção de minha trajetória formativa [...] hoje relembro com saudade e percebo que foi muito proveitoso [...].

Maria Vilani: Eu em minha trajetória formativa, posso dizer que todas as práticas leitoras que vivenciei foram extremamente relevantes para minha formação. Suas repercussões em minha prática pedagógica foram percebidas ao longo dos anos [...], embora muitas vezes tivesse que fazer algumas adaptações, mudanças para atender a realidade de meus alunos. Isso porque nem todos alunos poderiam experimentar as mesmas práticas leitoras que eu experimentei, ou seja, em algumas situações eles não tinham condições de ler Machado de Assis, com a mesma idade que eu li [...], então fazíamos as devidas adaptações.

A escola desde a sua gênese é uma instituição que tomou sobre si o papel prioritário de estabelecer padrões de comportamento social, o que lhe faculta não apenas um local de aprendizagem de saberes diversos, entretanto, também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma sociedade. Isso é o que mostram os fragmentos das colaboradoras. Na narrativa de Bernadete vemos que as práticas leitoras exerceram grande influência em sua trajetória formativa. Seu relato afirma que apesar da apropriação dessas práticas, ela buscou novas adaptações “a partir dos modelos de meus professores”. Esse aspecto sugere que uma prática adquirida no seio escolar, pode, paulatinamente, ser transformada de acordo com a necessidade da ação docente. Acerca dessa confluência das práticas é imperativo refletir como Chartier (1995) que as rupturas e adaptações não ocorrem de forma rápida e decisiva, ignorando o passado. Muitas inovações que surgem em forma de rupturas, como as praticadas por Bernadete, não se efetuem completamente, de forma estanque, mas transitam entre uma e outra prática pedagógica, na maioria das vezes, por tempo indeterminado. Passado e presente, coexistem, dessa forma, demarcando tenuemente o espaço existente entre elas.

Nos fragmentos de Zélia, encontro também uma professora na busca de mudanças, ao criar novas situações de ensino, não conformada em restringir-se apenas às prescrições metodológicas desenvolvidas por outrem. Ela revela:

Nisso eu passei a criar a partir dos modelos de meus professores e com base nas práticas leitoras vivenciadas por mim, porque você tem que acreditar no seu trabalho, acreditar que é capaz embora tenha que fazer diferente, usando uma propaganda, telefone sem fio, cantando músicas e cantigas de roda como recurso pedagógico, dramatizando vários textos e histórias contadas em sala [...].

Os aspectos que decorrem do ofício de ser professora são múltiplos e complexos, inviabilizando uma prática tão somente contemplativa e imitativa. Em vista disso, Zélia procurou criar seus modelos próprios, tendo como referência as práticas leitoras de suas professoras. É necessário reconhecer que nossas práticas pedagógicas são influenciadas, pois existe uma cultura sobreposta ao pedagógico que incide diretamente nessas práticas. O papel da professora, no contexto de sala de aula, como mediadora do saber, confere-lhe independência para planejar suas aulas, intencionando atender a realidade na qual encontra-se inserida, haja vista que a formação proporciona uma abertura à tomada de decisão. Ou seja, a “[...] formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 61).

Ao entrar em sala de aula para cumprir seu papel e ocupar seu lugar social, a professora passa a recontextualizar seus saberes e modos de pensar adquiridos no decorrer de sua trajetória formativa, dando feição individual ao que construiu coletivamente. Quando Auxiliadora destaca que não construiu sua trajetória formativa sobre a areia, significa dizer que foi erigida sobre fundamento sólido, pois todas as práticas de leitura que realizou em seu percurso foram úteis “todas elas serviram para algum momento na minha trajetória escolar, desde os mais simples, como as cantigas populares, as quadrinhas, parlendas, até os textos mais complexos”. Essa diversidade de gêneros textuais identificada por ela, remete a uma prática contemporânea que cada vez mais se exige o domínio das estruturas dos textos e o uso efetivo em sala de aula. Ao olhar para os suportes, indubitavelmente, Auxiliadora reconhecia a relevância destes como mecanismo de aprendizagem, uma vez que passou a trazê-los para o seu cotidiano escolar.

Ao considerar a relação dos indivíduos com esses materiais escritos, Chartier (1999) chama atenção para os suportes materiais que estão em uso e devem ser intensamente

usados no domínio escolar. A materialidade de cada gênero textual é detentora de um sentido para a compreensão do lido. Cada um deles em sua singularidade (cantigas populares, quadrinhas, parlendas) determina um tipo de abordagem pela professora. As cantigas podem ser cantadas, dramatizadas, lidas; com as quadrinhas pode-se fazer desafios entre alunos, identificação e criação de novas rimas; as parlendas proporcionam as repetições infundáveis dos mesmos fonemas (o rato roeu a roupa do rei de Roma), muito apreciadas pelos educandos.

Em sua narrativa, Auxiliadora, demonstra preocupação e cuidado em adequar o que havia aprendido na escola, ao declarar que: “Eu pensava muito, eu sempre refleti de como adaptar o que aprendi ao que ia realizar em sala de aula”. Isso me conduz a considerar que formar uma professora para que se torne mais capaz de refletir na e sobre sua prática significa um tipo de aprender fazendo e deve acontecer nos diferentes estágios da formação e da prática profissional, na busca de que as professoras tomem consciência de sua própria aprendizagem, verificando o que fazem/constroem, por meio da observação direta e, ao mesmo tempo, registrada, que favoreça uma descrição detalhada do seu fazer pedagógico, uma (re) construção de intenções, de estratégias e pressupostos.

Disso sobressai o entendimento de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA & FINGER, 1988, p. 116), percursos eivados de situações conflitantes, que exigem um posicionamento reflexivo da professora para tomada de decisões. Dessa forma, o modelo de professora que pensa, reflete, demonstrado por Auxiliadora, a partir dessas referências implica numa formação que reafirma as habilidades e competências pessoais geradas por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, consolidando, assim, o processo reflexivo como forma de investigação permanente e não meramente a descoberta do já existente. Portanto, saliento que a formação da professora alfabetizadora pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre as especificidades do processo de ensino da leitura e da escrita e, concomitantemente, a construção de práticas leitoras eficientes.

As narrativas evidenciam como as professoras reconhecem as influências das práticas leitoras em suas trajetórias formativas, pois elas trouxeram para o seio de suas práticas pedagógicas, o somatório de todas as vivências construídas no cenário escolar, ao longo da vida. Esses aspectos as fizeram refletir acerca dos modos de apropriação e, concomitantemente, as formas adequadas de utilizá-las. Para Nóvoa (1992), isso significa que a formação é indissociável da construção permanente da carreira docente, visto que estar em formação implica investimento pessoal e profissional, em que a maioria do que se aprende acha-se na instituição escolar. Ao longo de sua trajetória de vida e formação, as professoras

vão enfrentando uma série de transformações por meio de vários movimentos que inicialmente representam uma atividade externa a elas, mas, ao longo da trajetória, essas dinâmicas passam a ser internas, pois se reconstróem por meio de sucessivos acontecimentos evolutivos de suas histórias, resultando em processos transformativos incorporados às práticas pedagógicas.

É o que constata Lourdes, assegurando que:

Tudo que eu li me serviu bastante nas minhas práticas pedagógicas [...] para dar aula, eu usei como prática pedagógica o livro de Machado de Assis, livros infantis [...] agora o que mais me ajudou foram os livros infantis, conto de fadas, historinhas de flores, historinhas de animais e, por meio através das historinhas que eu lia para as crianças, depois perguntava para elas o que eles entenderam e mandava novamente que eles contassem a história [...] isso era maravilhoso pois esses livros me serviram bastante no decorrer de minha prática e na construção de minha trajetória formativa [...] hoje relembro com saudade e percebo que foi muito proveitoso [...].

A possibilidade de mudanças e crescimento em suas práticas pedagógicas impulsionou Lourdes a elaborar sua metodologia, a partir daquilo que mais gostava, ou seja, “os livros infantis, de contos de fada, historinhas de flores, historinhas de animais [...] isso era maravilhoso pois esses livros me serviram bastante no decorrer de minha prática e na construção de minha trajetória formativa [...]”. Freire (1997, p.60) baliza essa noção como se fosse uma maneira de conscientização, ou mesmo de um aprofundamento, dessa tomada de consciência. Tal aprofundamento, acredito, foi descrito pelas narrativas das colaboradoras, a partir de suas lembranças e reflexões ao falarem de suas novas experiências e as inovações pedagógicas.

O que elas demonstraram foi a necessidade da aquisição de outras competências, além da técnica adquirida ao longo da trajetória docente, como explica Sacristán (1991, p. 74), “ [...] competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”, é muito mais que isso, porque a professora não precisa ser uma improvisadora, mas ela pode utilizar a experiência que apreendeu para “[...] desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”. As evidências dos fragmentos são as revelações dos fortes indícios de mudanças de atitudes. Concebo mudança de atitude tudo aquilo que se refere a um outro modo de fazer, mudanças ocorridas na atitude da própria pessoa, mudança no seu modo de realizar suas ações pedagógicas e em seu comportamento como um todo.

As narrativas sinalizam para mudanças de atitude no que tange ao modo de ser professora, de enfrentar desafios, de planejar, de adaptar e criar novas práticas, de mudar posturas profissionais promovendo abertura para uma nova maneira de apreender o conhecimento. Os fragmentos, portanto, potencializam para esse movimento que, consoante Delory-Momberger (2008, p. 96), os sentidos que damos às trajetórias de vida não estão por trás de si, mas na própria história, pois o “sentido já aconteceu e que a tarefa de formação consiste em encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o dissimule”. Ou seja, considero que não deixa de ser importante, tornar-se sujeito de sua própria história, visto que cada um de nós carrega sua história de vida, que sintetiza o passado, presente e futuro.

É no futuro que se encontra a imersão do indivíduo em um projeto social pessoal em que repousa o reconhecimento como experiência formadora. As características apresentadas nos fragmentos, alimentadas por um novo conduzir as novas situações desafiadoras, ser mais criativa, ser inovadora, ganhar autonomia para fazer adaptações em suas práticas pedagógicas são características agenciadas ao longo de um curso, com diferentes pessoas no cotidiano de seu trabalho. Nessa perspectiva, entendendo que a formação da professora passa por transformações, é necessário tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, explicitando os efeitos dessa formação para o reconhecimento da profissão.

Particularmente, as práticas pedagógicas recordadas no hoje o que se fez ontem, sofreram reorganizações, pois a necessidade de realizar atividades no passado com o qual possamos conviver no presente ou pelo menos quando forem chamadas para o presente, pode-se lançar mãos dos momentos anteriores que se guarda na memória como boa recordação (HALBWACHS, 1990).

Acredito, portanto, que as mudanças ocorrem no coletivo, mediante a vontade de todos aqueles envolvidos no processo de formação docente. Uma formação que não ignore o crescimento pessoal, mas que possa estimular o desenvolvimento profissional das professoras num bojo de uma autonomia contextualizada da profissão docente, que enseje um projeto de ação e, ao mesmo tempo, de transformação, perspectivando à valorização de professoras que objetivem à inovação do sistema educativo (NÓVOA, 1992, p.15).

NOTAS (IN) CONCLUSIVAS: novas possibilidades

E, ao sentir que sou um filho Seu,
Em gratidão Seu nome irei louvar
Agradeço a Deus por minha vida,
Pela alegria de viver em paz
Por receber tantas coisas lindas
Que Sua mão a cada dia traz
Pra Deus eu sou como criança
Com sonhos e alma de aprendiz
Por isso louvo com minha vida,
O meu louvor é ser feliz!

(Adaptação de Arautos do Rei)

NOTAS (IN) CONCLUSIVAS: novas possibilidades

Aqui chegamos pela fé! Por acreditar que seria possível vencer os desafios e transpor os obstáculos. Senti como se estivesse num conto de fadas, pois me parece ainda irreal, pelos esforços empreendidos, pelas lutas travadas, pelas ansiedades de noites mal dormidas, entre livros, *corpus* de análise e teóricos com quem procurei dialogar o tempo todo durante a escrita da tese. Incorporo agora, mais densamente, a convicção de que, como pesquisadores, somos para sempre “como alma de aprendiz” porque a caminhada nunca termina, somente os ciclos se fecham. Esse ciclo que agora fecho, fez avultar em mim, um misto de sentimentos, ora de intensas alegrias, ora de fortes tristezas.

As alegrias ancoram-se no senso do deleite cumprido, pois realizei aquilo a que me propus para esse momento. Talvez em outras circunstâncias poderia ter feito algo melhor, mas por este resultado, aqui apresentado, já me sinto realizada. As tristezas, por outro lado, devem-se ao vazio, que se fará desde então, por não mais ouvir as vozes de minhas colaboradoras, que me acompanharam durante tardes e noites infindáveis nos últimos meses; também pela ausência das viagens realizadas ao nosso passado, com muita frequência no decorrer das análises; enfim, da falta de estar imersa entre papéis, rabiscos, anotações e outros congêneres.

Ao longo desta caminhada convivi com muitas outras trajetórias de vida que passaram a constituir a minha própria história, como pessoa e pesquisadora inserida em um contexto social mutável e complexo. Assim, narrar o vivido reveste-se de uma dimensionalidade de significados plurais, em que as singularidades se avolumam, sendo necessário interpretar fatos a partir de outras interpretações. Isso consiste tarefa muito difícil, exigindo da pesquisadora disciplina, olhar atento sobre as narrativas, pois o trabalho com narrativas pessoais requer que se tenha em mente a provisoriedade dos ditos, sua natureza incompleta, bem como que estão sujeitas às mais diversas circunstâncias. Ao finalizar esse ciclo, portanto, começo a produzir outros sentidos, outras interpretações que derivam em parte do todo aqui construído.

Percebo que cada colaboradora, ao longo da trajetória formativa, foi produzindo um modo particular de pensar e agir sua forma de ser professora, a partir das vivências de seus percursos desde a alfabetização ao ensino superior, levando-me a confirmar que, dada à negação da não existência de homogeneidade nos modos de ser pessoa ou profissional, as colaboradoras também não foram iguais, mas foram constituídas por diversas experiências em diferentes lugares. Busquei em suas narrativas as recordações mais representativas que

permitiram atribuir sentidos às trajetórias. Parti do pressuposto de que a pessoa que narra sobre suas memórias de vida e formação traz à tona as reminiscências que foram marcantes na sua trajetória, referindo-se a professoras com quem conviveram, familiares, instituições, entre outros. Esta pesquisa ouviu as vozes das professoras alfabetizadoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970, em Teresina (PI) e, dessa forma, muitas práticas e modelos relatados por elas, restringem-se a esses tempos e ambiente, não se podendo emitir juízo condenatório, pois esse não foi o meu objetivo.

Objetivei, todavia, investigar suas trajetórias formativas por meio de memórias de leitura, apreendendo a riqueza desse percurso e como repercutiu em suas práticas pedagógicas. Nessa caminhada muito me encantou ouvir as vozes de professoras que prestaram um legado para a educação no estado do Piauí. Em seus rostos encontrei marcas de uma história de lutas travadas em prol da melhoria do processo educativo como um todo, pois narraram sobre contextos diversos, pessoas que marcaram suas vidas, práticas pedagógicas implementadas ao longo da carreira e outras situações vividas como pessoas e professoras.

Os impactos foram além das vozes das professoras que atuaram nessas décadas, visto que emergiram outras histórias com personagens diferenciados. Talvez a maior contribuição deste trabalho seja a revelação de histórias que as professoras narraram. Desse modo, posso afirmar que os significados que elas atribuíram às práticas leitoras foram relevantes, posto que impregnaram suas trajetórias formativas. Tais práticas estiveram presentes em todo o desenvolvimento profissional facultando um tipo de conhecimento necessário para a solidificação da prática pedagógica.

Assim, as narrativas aqui apresentadas não são meras descrições, lembranças, pura e simplesmente, constituem o entrelaçamento de constitutividades, ou seja, significa que é narrando nossas próprias histórias que nos damos a conhecer a nós mesmos. Por isso, ao retomar as narrativas das professoras, é possível sintetizar em referência à primeira categoria de análise que as colaboradas evidenciam a pequena escola na casa da professora como um relevante mediador sociocultural da leitura e da escrita, seja pelo papel do método tradicional como apoio para a apropriação do escrito, seja como exemplo de comportamento a se ter no espaço escolar ou a se ter como futuro leitor. O desenho de cada família aparece, nos fragmentos narrativos, como incentivadora das práticas sociais de leitura e escrita ao perceber, à época, a importância desse processo como propiciador de transformação social, pois cada uma a seu modo, buscou inseri-las em espaços educativos.

Na família as professoras foram marcadas pelas impressões deixadas pelas várias situações de leitura que envolvia diferentes usos, funções e significados que, aos poucos,

construíram atitudes positivas em torno do ato de ler. Essas lembranças me proporcionaram revisitar as condições socioculturais de seus familiares (pais, mães, irmãos), permitindo-me identificar, consoante suas memórias, no que essas influências contribuíram na construção de modos singulares de inserção e participação da cultura escrita. Dessa forma, deixaram entrar em cena práticas escolares vivenciadas em vários momentos da trajetória formativa.

São registros pontuados pelas expressões “eu cursei”, “eu fiz meu ginásio”, “fiz a 8ª série”, “curvei o ginásio” que indicam referência à tomada de consciência de aspectos decisivos em suas trajetórias formativas, reconhecendo-se o papel da escola como mecanismo possibilitador para a construção de conhecimento e também alicerce para a carreira docente. O sentido atribuído à escolarização pela família, confirma o valor cominado a esta como uma das vias de superação dos problemas e infortúnios advindos pela ausência da cultura letrada, pois, em grande medida, o incremento do nível de escolaridade da população nacional prende-se, *a priori*, à percepção e ao significado constituído pelas famílias das classes populares ao processo educativo dos filhos, uma vez que concebem a escola como veículo de condução e manutenção do status.

É possível pensar junto com as professoras que a cultura escolar tem papel fundamental na constituição da trajetória formativa porque significa o legado de conhecimentos adquiridos ao longo da caminhada. No que se refere ao ensino superior como alicerce da formação inicial as colaboradoras compreendem que a formação é indissociável da construção permanente de novos objetivos de crescimento individual, pois estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos de vida (NÓVOA, 1992). Isso foi tão verdadeiro nos depoimentos das colaboradoras Maria Bernadete, Maria de Lourdes e Vilani ao destacarem a ideia de que a profissão se constroi à medida que se articula conhecimento teórico, acadêmico e experiencial, não se podendo limitar, dessa forma, a construção da carreira docente a um mero repasse de informações e conteúdos que supostamente se acumula durante os cursos de formação superior.

Acerca das práticas que realizaram utilizando o texto literário no espaço escolar, o trabalho das professoras sofreu muitas variações que indicam a oscilação entre práticas de ensino tradicionais e inovadoras, parecendo sinalizar, de certa maneira, a busca de uma nova mentalidade educativa, em romper com os modelos cristalizados. Isso me conduz a inferir que tais práticas foram realizadas no âmbito de uma consciência ingênua, haja vista a intensidade do movimento, nas extremidades dos modelos tradicional/inovador. Vislumbrei, desse modo, uma perspectiva de prática nos meandros da *práxis*, entendida como ação que cria novos sentidos. Para tanto, verifiquei que essa busca culminou com a pretensão de autonomia por

parte das professoras, visto enquadrar-se como característica própria do ser humano e que a partir dessa concepção elas puderam redirecionar a questão da *práxis* pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a prática repetitiva, mecânica e eivada de condicionamentos cristalizados. Isso tornou-se evidente no decorrer das análises.

No tocante ao uso do texto poético em sala de aula observei que sobre os atos de leitura e escrita, tendo como suporte este texto, que demanda um tipo especial de abordagem, em virtude de sua própria estrutura, encontra-se afastado da escola. As colaboradoras fizeram referência à presença incipiente da poesia em sala de aula. Apesar de afirmarem o convívio com o texto poético, poucas lembranças emergiram de suas memórias. Não se pode esquecer, entretanto, que o que se lê e o que se faz com o lido não pode estar dissociado das estruturas sociais com as quais se convive, pois para que realmente ocorra a democratização da leitura, e nesse bojo, ganhe espaço o texto poético, é importante saber em que fato as instituições escolares e professoras contribuem para tal e como compreendem a importância dos modos e práticas leitoras, visto que “a compreensão daquilo que lemos, os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 81).

No que se refere ao uso das cantigas populares, percebi nos fragmentos narrativos a abundância com que foram utilizadas nos espaços escolares das colaboradoras, conduzindo a pensar que os fenômenos culturais, folclóricos ou tradicionais são também hoje produtos multideterminados pelos agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais, pois é possível se pensar hoje no popular, como algo constituído por processos híbridos e complexos (BOSI, 1998). Isso implica conhecer a complexidade e variedade dos traços de cultura que constituíram os gestos, a singularidade dos movimentos pelos quais vivenciaram as professoras.

É necessário considerar que as histórias mudam, os contos de fada mudam, as cantigas mudam, os mitos morrem, também as versões do próprio passado mudam, pois as histórias são abertas, provisórias e parciais e não virão da mesma forma como ocorreram, ou de forma neutra, mas imersos num conjunto de valores e interesses de acordo com quem recorda (BOSI, 1998). Verifiquei que entre os aspectos singulares das histórias narradas pelas colaboradoras existem fios memorialísticos que se cruzaram evidenciando que o eu singular vincula-se ao eu social (FERRAROTTI, 2010).

Refletindo acerca do ingresso no magistério, observei que a entrada na carreira docente pelas professoras, foi marcada por conflitos, alegrias, encontros, desencontros e, em muitos casos, alguma frustração. Elas afirmaram que tais fatores resultaram do choque com a

realidade que vivenciaram ao adentrar o espaço escolar. Entendo que esses anseios ao emergirem da negatividade no início da profissão comumente produzem uma imagem de professor desqualificado para a profissão que, no dizer de Arroyo (2000), de uma profissional, não preparada para exercer suas atividades em diferentes espaços, que em muitos deles são classificadas de falta de domínio da sala e acabam sendo identificadas socialmente por tais imagens. Essa situação vivenciada pelas professoras depõe para o que é novo na vida, visto que se depararam com uma profissão complexa que exige tempo para amadurecimento.

Nesse sentido, considero que a docência caracteriza-se, como uma prática extremamente delicada, dada as inter-relações que esta mantém de forma tão ampla e também tão estreita entre a figura da professora e a do aluno. Para Nóvoa (1992, p. 31) “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. É nessa relação com a figura do aluno, que a partir da interação com esse aluno, a prática pedagógica se efetiva. Essa prática pedagógica adotada pela professora no seu cotidiano, que se caracteriza de forma extremamente complexa, necessita articular questões teóricas e de ordem prática, que se originam no “chão da sala de aula”, ou seja, na própria conjuntura da sala de aula, onde os sujeitos interagem na construção do processo ensino aprendizagem, em que tal reflexão possibilite uma pedagogia focalizada realmente no homem e nas suas finalidades. Tais práticas pedagógicas foram reveladas pelas professoras alfabetizadoras, pois seus relatos apontam a imersão delas nas singularidades da sala de aula, ao buscarem aproximar-se dos alunos, adaptando práticas que apreenderam no decorrer da trajetória formativa.

Assim, no seio dessas considerações, corroboro a minha tese de que as práticas leitoras vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, no decorrer da trajetória formativa, influenciaram, significativamente, no exercício da prática pedagógica. Evidenciar o sentido formativo das trajetórias de escolarização, revelado no bojo da abundância das narrativas, demarcam movimentos singulares de aprendizagens sobre práticas pedagógicas, tendo como viés as memórias de práticas leitoras, como propugnadoras de desenvolvimento significativo de trajetórias formativas.

É pertinente perceber as singularidades de cada trajetória de vida expressas nos fragmentos narrativos pelas colaboradoras, pois o particular e o subjetivo (FERRAROTI, 1988) de cada narrativa deslocaram-se nos tempos e espaços das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do *corpus*, enquanto totalidade das fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa. Tal singularidade deve-se ao trabalho com a abordagem biográfica no processo

de formação, pois os conhecimentos variados, presentes nas narrativas, revelam aprendizagem experiencial, recordações específicas inerentes a cada colaboradora e experiência formadora, uma vez que o indivíduo se forma a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo do percurso de vida.

Dessa forma, a utilização das memórias de práticas leitoras como elementos determinantes na construção de trajetórias formativas instaura-se como fértil, porque se origina da historicidade e da subjetividade de cada colaboradora, conduzindo-as a refletirem sobre seus processos de formação, partindo da totalidade da vida, da memória de escolarização e das experiências pessoal, profissional, cultural, social e espiritual, vinculadas aos espaços e tempos em que cada uma delas estiveram inseridas.

Portanto, as narrativas evidenciaram como as professoras reconheceram as influências das práticas leitoras em suas trajetórias formativas, pois elas trouxeram para as suas práticas pedagógicas, o somatório de todas as vivências construídas no cenário escolar, ao longo da vida. Percebe-se, então, que elas refletiram acerca dos modos de apropriação e, concomitantemente, as formas de adequação de utilizar suas práticas pedagógicas no cenário escolar. Para Nóvoa (1992), isso significa que a formação é indissociável da construção permanente da carreira docente, visto que estar em formação implica investimento pessoal e profissional, em que a maioria do que se aprende acha-se na instituição escolar. É relevante considerar que ao longo de sua trajetória de vida e formação, as professoras enfrentaram uma série de transformações por meio de vários movimentos que inicialmente representam uma atividade externa a elas, mas, ao longo da trajetória, essas dinâmicas passaram a ser internas, pois se reconstruíram por meio de sucessivos acontecimentos evolutivos de suas histórias, resultando em processos transformativos incorporados às práticas pedagógicas.

Enfim, ao finalizar a escrita desta tese, tenho hoje, ainda mais claro que no decorrer de todas estas páginas, o que fiz foi me colocar em busca da construção de um objeto de estudo, o que muitas vezes me colocou em completo estado de tensão e crise. Crise, que remete a rupturas, a sedições. Quantas vezes eu me vi às voltas com minhas “verdades”, com meus “mitos”. O caminho me ensinou que eu não precisava despir-me deles para realizar uma escuta sensível às narrativas das professoras, o que eu precisava era maturar, chegar mais perto para assim, apreender o caráter formativo, para as professoras e para mim, nesse estudo.

Diante das constatações aqui verificadas, emerge a certeza de que esta tese apresenta resultados provisórios, abertos a novas possibilidades, porque compreendo que uma investigação nunca esgota o tema pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 116-125.
- AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.
- AGUIAR, V. T. de & BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Brasiliense ed.
- _____. Leitura literária e escola: In: MARTINS, Aracy A. et alli. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. O leitor competente à luz da Teoria da Literatura: In: **Revista Tempo Brasileiro**, Jan- mar n° 124. 1996. Rio de Janeiro, Tempo.
- _____. **Que livro indicar: interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral**. FGV, 2004.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA, J. F. **Bíblia Sagrada**. Versão revista e atualizada. São Paulo: CPB, 2007.
- ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução CHIZZO, A. Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª ed. ver. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Coordenadoras. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, M. A. & MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hicitec, 1992.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 2010.
- BARKER, R.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: FGV; INL, 1975.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3ª ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGER, P. & LUCKMAN, T. **A construção social da Realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes 1987 (antropologia 1).

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Atelier Editorial, 2003.

_____. **Cultura de massa e cultura popular**. Leitura de Operárias. Petrópolis: vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das letras, 1982.

_____. **A produção da crença**. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. **Reprodução cultural e reprodução social**. In: Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRAGATTO F. P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo. Ática, 1996.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1961.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental: bases legais. Brasília: MEC/SEMT, v. I, 1999.

BRITO, A. E. **Os saberes da prática docente e alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO. J.A.C. (org.) **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITTO, A. G. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; CERIS, S. R. da S. (org.). **Leitura do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BUENO, B. **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre formação de professores. Psicologia USP, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes. 1988.

_____. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Désame que te cuente.** Barcelona: Laertes, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **A formação do professor e a prática de ensino.** Pioneira.1999. CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** V. 2. São Paulo: Ática, 1999.

CATROGA, F. **Memória e história.** In: PESAVENTO, S. J. (orgs.). Fronteiras do milênio. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2009.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1994.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, A. M. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébard. Trad. Canla Valdugo. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XV e XVIII.** Brasília, DF: UnB, 1999.

_____. **História cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.

_____. **Práticas de leitura:** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método auto (biográfico) e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995/96.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: Guimarães, Alba Zalmir. **Desvendando máscaras sociais.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1980.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela; revisão técnica e apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. B.; MAGALHÃES, N. A. **Contar história, fazer história.** Brasília: Paralelo 15, 2000.

COSTA, M. V. (Org.). **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulinas, 2001.

_____. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

CUNHA, M. T. S. **Práticas de memórias docentes.** São Paulo: Cortez, 2003.

DELGADO, L. A. N. **História oral-memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- DIAS-DA-SILVA, M. H. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 44, abr., 1998.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- DUBY, G.; LARDREAU, G. **Diálogos sobre a nova história**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- EAGLETON, T. **Crítica e ideologia**. São Paulo: NLN, 2003.
- FÉLIX, L. O. Pesquisando memórias, construindo história. In: _____. (Org.). **História e memória**: a problemática da pesquisa. São Paulo: EDIUPF, 1998. 63-91.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Como todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Reflexões sobre a escrita**: 24ª ed. atual. Tradução de Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Teresina, PI: EDUFPI, 1996.
- _____. **Literatura escolar e história da educação**: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. São Paulo, 2000. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.
- FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 2004.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Plano, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra; Rio de Janeiro (RJ): 1987.
- FREITAS, M. T. A. & COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora/RJ: UFJF, 2002. 260p.
- FREITAS, S. M. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Empresa Oficial, 2002.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método**: trocas fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GASKELL, G. Entrevista individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Rosa, 2002. p. 64-89.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1996.

GHIRALDELLI Jr. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

GHIRALDELLI Jr. P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

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

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. p. 65-110, 1995.

_____. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. S. Paulo: Cortez, 2010.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994 (Série Temas, v. 36).

_____. **A história a literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática. 1994.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2004.

_____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas (SP): Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.

KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Artes Médicas, Porto Alegre: 1995.

KENSKY, V. M. Memórias e informações de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI. Et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1996.

- KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005.
- _____. (Org.). **Os significados do letramento.** Mercado de Letras; Campinas (SP): 1996.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 4ª ed. Campinas: Pontes, 1994.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática 2002.
- LAJOLO, M. & ZIBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Literatura infanto-juvenil: fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito?** In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática. 1993.
- _____. Livro didático e Língua Portuguesa: parceria antiga e mal resolvida. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, Ática, 1997.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 1993.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 1-10, 1999.
- _____. **Linguagem e educação depois da Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 1994.
- _____. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.
- LE GOFF, J. **História e memória II.** Portugal-Lisboa: Lugar da História, 2003.
- _____. **História e memória.** 4 ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.
- _____. **A nova história.** São Paul: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Memória.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984 (ENCICLOPÉDIA EINAUDI, v. 11).
- LIMA L. C. **A Literatura e o Leitor.** Texto de Estética de Recepção. 1979. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. História da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, nº 12, p. 31-39, 1997.
- LOWENTHAL, D. **Os muitos tempos da memória.** Projeto História, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.
- MAGALHAES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor.** Trab. Ling. Api. Campinas: (23): 71-78, jan./jun., 1994.

_____. In: **A Literatura Infantil na Escola e a Formação de Leitores**. Artigo, UFPI, Teresina, 1999.

_____. **Literatura Piauiense - Horizontes de Leitura e Crítica Literária (1930-1990)**. Teresina-PI: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

MAGNAN, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Fontes, 1989.

MALARD, L. **Ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, Método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MOISÉS, M. Dicionário de termos literário. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MORAIS, J. **Guia histórico da biblioteca pública “Benedito Leite”**. São Luís: FUNC, 1973.

MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: 2003, p. 61-83.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3ª ed. S. Paulo: Cortez, 2009.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, nº 10, dez. 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, 74, Campinas: Cedes, 2001.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E.D.; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica 2002.p. 67-94.

PEREIRA, L. M. L. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografia e autobiografia: história oral**. 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, P. O. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PESAVENTO, S. J. História e história cultura. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAÚÍ. **Mensagens do Governador Pedro de Almendra Freitas à Assembleia Legislativa em sua sessão legislativa de 1952**. Teresina: Imprensa Oficial, 1952.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação I, março, 2010.

POIRIER, Jean et al. **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**: estudo, histórias, n. 3. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 1992.

PORTELLI, A. **Forma e significado na história oral**: a pesquisa como experimento de igualdade. Projeto História, São Paulo. n. 14, 1997.

_____. **“A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais**. In: Revista Tempo/Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

QUEIROZ, V.; SANTOS, R. C. Linhas para o ensino da literatura. BARBOSA, M. H. S.; BECHER, P. (orgs.). **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, J. C. (no prelo), 2002.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil & juvenil**. São Paulo. Saraiva, 1997.

REZENDE, A. de P. **(Des)encontros modernos**: história da cidade do Recife na década de 20. Recife: FUNDARTE, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCCO, M. T. F. **Literatura, ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática. 1992.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 165-188.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, a, da educação**. 2ª ed. São Paulo: Mestras Fontes, 1999.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 93-102.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (orgs.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Ática, 1991
- SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas, São Paulo: Papyrus. 2002.
- _____. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Elementos de pedagogia da leitura.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- SILVA, M A. S. **Construindo a leitura e a escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa de alfabetização.** São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e escrita. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. A condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **leitura: perspectivas interdisciplinares.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Linguagem e escola: uma perspectiva Social.** São Paulo: Ática, 2001.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, M. C. C. C. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: GDUUSP, 2000.
- SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professor.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A. Salvador. BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, M. C. C. C. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: IFANCDAPH. Editora da Universidade de São Francisco. EDUSF, 2008.
- STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II: Século XIX. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem Pragmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- SZYMANSKI et. al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 3ª ed., 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. & LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TERBEROSKY, A. et alii. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, s.d.
- TERBEROSKY, A. et alii. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/UNICAMP, 1994.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- THOMPSONS, P. **A voz do passado: história oral.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer.** Rio de Janeiro. José Olympio. 1993.

VASCONCELOS, J. G. **Na cadeia também se aprende a escrever:** rememorando a diferença no espaço carcerário a partir da história de vida do professor Francisco Siqueira de Lima. In: VASCONCELOS, J. G.; JÚNIOR MAGALHÃES, A. G. **Memórias no plural.** Fortaleza, 2001. Coleção Diálogos Intempestivos.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades:** professores e interculturalidade. Lisboa: Afrontamento, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

_____. SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. LAJOLO, M. (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. São Paulo: Mercado Aberto, 1985.

_____. LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. SILVA, E. T. & LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira:** histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1996.

_____. SILVA, E. T. da. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

TÍTULO DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: memórias de práticas leitoras e suas influências nas práticas pedagógicas

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

DOUTORANDA: Rosangela Pereira de Sousa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foi seu percurso de escolarização: da alfabetização ao ensino superior?
2. Que práticas leitoras foram significativas nesse percurso?
3. Que livros foram lidos nesse percurso que marcaram a sua trajetória formativa como professora alfabetizadora?
4. Como aconteceu seu ingresso no magistério? Quais as motivações para esse ingresso?
5. Explícite os momentos marcantes dessa trajetória de professora alfabetizadora?
6. Em que medida, as experiências de práticas leitoras tiveram consequências em sua prática pedagógica como professora alfabetizadora?
7. Relate experiências positivas/significativas de sua prática pedagógica implementadas por meio de práticas leitoras?

APÊNDICE “B”

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

CARTA DE CONCESSÃO

Eu, _____, estado civil, RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das gravações em áudio e, posteriormente transcritas, que integrarão a escrita do trabalho de tese “Trajetórias Formativas de Professoras Alfabetizadoras: memórias de leituras e práticas pedagógicas”, realizadas no período 04 de agosto a 10 de outubro de 2013, no espaço de minha residência/escola, para a Professora Rosangela Pereira de Sousa, pesquisadora e aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, do Curso de Doutorado em Educação, Matrícula nº 2012101304, podendo usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua tese de Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Teresina, 04 de agosto de 2013.

Assinatura

APÊNDICE “C”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: memórias de práticas leitoras e suas influências nas práticas pedagógicas

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

DOUTORANDA: Rosangela Pereira de Sousa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

Prezada Professora,

Você está sendo convidada para participar, como voluntária de uma pesquisa em educação sobre a construção das trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras com base em memórias de práticas leitoras e suas influências nas práticas pedagógicas. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Rosangela Pereira de Sousa, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida você pode procurar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa. O objetivo desta é investigar como se dá a construção das trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras com base em memórias de práticas leitoras e suas influências nas práticas pedagógicas. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição, como sujeito colaborador, no sentido de responder oralmente a uma entrevista na modalidade semiestruturada, bem como da gravação da respectiva entrevista. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico-metodológico da

pesquisa nos meandros da Nova História Cultural e das técnicas da História Oral. É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a criação de momentos de reflexão, considerando que a história de vida não pode ser reduzida a uma “fatia de vida” fora do contexto a que pertence, assim, a autorreflexão proporcionada pela rememoração pode ser uma via de fortalecimento da imagem do professor, como também da sua própria formação. Os encontros permitirão o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações durante toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos. Caso seja do interesse do sujeito colaborador, a divulgação das informações produzidas será realizada com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao sujeito colaborador interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____,
RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa:
**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
memórias de práticas leitoras e suas influências nas práticas pedagógicas.** Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora Rosangela Pereira de Sousa sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de realização. Ficou claro também, que a participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo. A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____

Pesquisador responsável: _____

E-mail: _____

Fone: _____

Pesquisador colaborador(a): _____

E-mail: _____

Fone: _____

APENDICE “D”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA

Esta gravação em vídeo (DVD) recupera as cantigas de roda utilizadas pelas colaboradoras em seus percursos formativos e representa um legado significativo da cultura oral brasileira. Buscou-se apenas, de forma lúdica, resgatar algumas cantigas de roda cantadas pelas colaboradoras no ato das entrevistas narrativas, registrando-se fielmente o tipo de linguagem utilizadas por elas.