

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Selma Costa Pena

**Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras
em narrativas de professoras alfabetizadoras.**

BELÉM-2005

SELMA COSTA PENA

Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras em narrativas de professoras alfabetizadoras.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Sílvia Nogueira Chaves

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

BELÉM-2005

Selma Costa Pena

**Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras
em narrativas de professoras alfabetizadoras.**

Banca Examinadora

Profa Dra. Sílvia Nogueira Chaves – UFPa.
(Presidente - orientadora)

Prof. Dr.Sandoval Gomes Santos – UFPa.
(Examinador)

Profa. Dra. Josenilda Maués– UFPa.
(Examinadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca de Pós Graduação em Educação, UFPa, Belém

PENA, Selma Costa

Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitores em narrativas de professoras alfabetizadoras. Selma Costa Pena; orientadora, Silva Nogueira Chaves. – 2005.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. Belém, 2005.

1. Leitura – estudo e ensino. 2. Professores – formação profissional
3. Professores – prática de leitura. 4. Letramento na escola.
I. Título.

CDD: 21. ed.: 372.4

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar....

C. Lispector.

A história que vou contar é parte de minha história e ofereço a você líazinha, que constrói a cada dia sua própria história, tecendo e desmanchando o tecido que prepara.

AGRADECIMENTO

Um dos maiores aprendizados que tive nestes dois anos de mestrado pode ser traduzido, em parte, pela poesia de Gonzaguinha:

.... aprendi que se depende sempre.
De tanta muita diferente gente
Cada pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...
(Caminhos do coração – **Gonzaguinha.**)

Ao término deste Curso de Mestrado em Educação, quero agradecer a colaboração de instituições e a amizade de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho de Dissertação:

À Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente ao Centro de Educação, pela política de formação docente que ao longo dos anos implementa e pela liberação institucional nesses dois anos de curso, as quais me possibilitaram um melhor aproveitamento de estudos e pesquisas em tempo integral.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, e a todos os seus professores das linhas de pesquisa em Currículo e formação de professores e da linha de Políticas, pela ampla formação acadêmica e profissional proporcionada por meio de um planejamento curricular descentrado e com significativa liberdade entre as Linhas de Pesquisa.

Ao Prosei –Projeto Sócio Educacional Integrado por ter me confiado a coordenação dos Projetos de Educação de Jovens e Adultos e projeto Letramento na escola. Foi neste contato com as escolas que pude selecionar aquela a qual iria desenvolver a pesquisa de campo. Obrigada às/às amigas/os da coordenação do projeto – Aldalice, Eliana , Jane, Graça e Indalécio e às amigas formadoras do projeto Letramento na escola: Marlúcia, Heloísa, Sílvia, Socorro e Natalina.

Às professoras que aceitaram o convite de participar como sujeitos desta pesquisa e deixaram aqui a “citação de suas vozes”. Obrigada sinceramente.

Ao conjunto de professores e alunos que fazem parte da Linha de Currículo e formação, pela forma carinhosa com que fui recebida neste grupo de pesquisa, participando de suas reuniões, da elaboração de eventos e animadas festas que resultaram em boas e novas amizades.

À **Sílvia Chaves, minha orientadora,** a quem devo momentos agradabilíssimos de orientação e formação. Sou grata pelas palavras que nortearam a orientação deste trabalho e também por aquelas tantas outras, que certamente continuarão produzindo efeitos em mim. Por sua humildade, competência, paciência, coerência e bom humor. Agradeço pela solidariedade e os inúmeros materiais de leitura emprestados. Agradeço especialmente as inúmeras contribuições e os incentivos dispensados a este trabalho, e a disponibilidade em me atender sempre que necessário.

Aos/às colegas do grupo de Currículo e formação e de Políticas públicas, com os/as quais vivi momentos alegres e enriquecedores nesse percurso: Célia, Afonso, Jadson, Ivanildo e Ghislaine, Luizete, Mariza, Rozinaldo, Sandra, Edinilza, Ivanildo, Odete, Dalva, Wilson e Diana querida. Guardo na memória nossas divertidas conversas, encontros e saídas.

Ao professor Sandoval Nonato. Agradeço as muitas contribuições dispensadas. Suas contribuições me proporcionaram buscar novas interlocuções com diferentes autores.

À **Josenilda Maués,** professora cujos conhecimentos e dinamismo intelectual são elogiáveis. Agradeço a amizade e a disponibilidade em contribuir com este trabalho desde os Seminários de dissertação até sua defesa. Ressalto suas provocativas aulas que me lançaram, com entusiasmo, nesse universo de pesquisar o não-linear, o “miúdo”.

À **minha família** (mãe, irmãos, filha, sobrinhas/o, afilhados, tios...), **amigos/as e colegas,** com todo o meu amor e carinho. Agradeço em especial: minha mãe, Eunice Pena, mulher incansável que infelizmente cedo me deixou. Com ela aprendi a perceber a beleza que existe nas coisas simples e aprendi também a caminhar sem medo de ser feliz. Minha comadre, amiga e irmã Lúcia Isabel que sofreu (e sorriu também) comigo, sempre me dando o ombro amigo para todas as dores e alegrias desse itinerário de pesquisa. Ioná, Lia Nascimento, Hilda Karina, Sueli, amigas de todas as horas, sempre dispostas a me acompanhar e auxiliar com maturidade e afeto. A vocês todos/as, meu eterno amor e gratidão!

E, enfim, àquele que me possibilitou todas as condições para a realização deste trabalho. Creio na infinita bondade e beleza de Deus e por isso agradeço a ele infinitamente.

Se ao leres, ou ao escutares não (te) acontece nada, quiçá tenhas aprendido algo que antes não sabias, mas a leitura ou a escuta, não terá se constituído experiência e, portanto, não terá tido nada a ver com a formação.

Jorge Larrosa (1998)

...um acontecimento vivido é finito, ou, pelo menos, encerrado na esfera do vivido, ao passo que o conhecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin (1987)

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
1 – SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA.....	12
1.1 – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.	18
1.2 – SOBRE MINHA APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA: UMA NOTA AUTOBIOGRÁFICA.....	20
1.3 – A QUESTÃO DAS LEITURAS DO PROFESSOR.....	29
2 – O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA.	35
2.1 – A PESQUISA QUALITATIVA	35
2.2 – SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
2.3 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.	38
2.4 – ASPECTOS GERAIS DAS ENTREVISTAS	40
2.5 – A ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E O TRATAMENTO DAS NARRATIVAS.	48
3 – O QUE NARRAM AS PROFESSORAS: FORMAS SINGULARES DE HABITAR O ESCRITO.....	52
3.1 – COMO AS PROFESSORAS SE VÊEM: A (DES) CONSTRUÇÃO DA AUTO-IMAGEM DE LEITORA.....	54
3.2 – LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA: A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO.	64
3.3 – LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE LEITORES/AS.	72
3.4 – A LEITURA NA PRÁTICA PROFISSIONAL: AS EXIGÊNCIAS NO LOCAL DE TRABALHO.....	95
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.	115
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	139
APÊNDICE B – ENTREVISTA (1)	140
APÊNDICE C – ENTREVISTA (2)	141
ANEXOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
ANEXO A – INDICAÇÕES DE LEITURA PARA ALUNOS E PROFESSORES SOBRE MEMÓRIA E NARRATIVA.....	143
ANEXO B – SITES PARA PESQUISA SOBRE LEITURA, LITERATURA, MEMÓRIA, NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	147
ANEXO C – SEÇÃO DE LINKS SOBRE MEMÓRIA ORAL.....	149

RESUMO

Com base em discussões que tomam como eixo central **a história das práticas de leitura de professores**, problematizo nesta dissertação *como se constitui leitora a professora alfabetizadora*, indagando as relações que ela estabelece com a leitura e, em torno de quais necessidades se organizam suas práticas leitoras. Para tanto, busquei informações em narrativas obtidas por meio de entrevistas coletivas realizadas com três professoras da rede pública municipal de ensino. O diálogo estabelecido com autores que dão visibilidade a práticas de leituras interditas e não autorizadas; os estudos que compreendem a leitura como prática sociocultural e o diálogo com autores que concebem a narrativa como caminho metodológico de investigação e elemento de formação, conduziram este trabalho como referência teórica e metodológica. As análises das narrativas apontam duas grandes fases do encontro das professoras com a leitura: uma anterior à escola e outra a partir da escola, ambas diferenciadas quanto a seus aspectos funcionais, sinalizando para a discussão de *modelos de aprendizagem das práticas de letramento heterogêneas*. Tal reconhecimento tornou possível a compreensão de que partindo de uma concepção de leitura como prática sociocultural, considerando os estudos do letramento, é possível entender que a relação que cada professora estabelece com a leitura diferencia-se em função do meio de socialização em que vivem; que sua formação leitora aconteceu no decurso da vida em contextos privilegiados como a família, a escola e os espaços de formação continuada e, que em cada um desses espaços, as professoras manifestaram diferentes práticas e modos de leitura, conforme suas finalidades e as práticas discursivas as quais tiveram acesso, o que demonstra cada vez mais a necessidade de estudos e pesquisas que questionem certos paradigmas que, de modo equivocado, elegem uma única forma de ler como legítima, em detrimento de outras igualmente válidas e importantes, como as apresentadas nesta dissertação pelas professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: leitura, narrativa, formação.

ABSTRACT

Taking the discussions that have as central point the history of the teachers reading practices, I search in this paper problematize how the literacy teacher becomes a reader, asking about the relation that she/he establishes with the reading and, in which necessities organize their reading practices. For that, I took information in narratives gotten through collative interviews carried out with three teachers of a public school. The dialogue established with authors that give visibility to forbidden and unauthorized reading practices; the studies that include the reading as a sociocultural practice and the dialogue with authors that conceive the narrative as methodological way of investigation and formation element, led this work as theoretical and methodological reference. The analyses of the narratives point out two great fases of the contact of the teachers with the readind: one before school and the other from the school on, both differents in their functional aspects, indicating for the discussion about models of learning of the practices of heterogeneous literacy. This recognition made possible the comprehension that starting from the conception of the readind as a sociocultural practice, considering the studies about literacy, it's possible to understand that the relation that each teacher stablish with the reading is different because of the socialization way in which they live; that their reading formation happened during their lives in privileged contexts as the family, the school and the spaces of the continuous formation and, in each of those spaces, the teachers showed different practices and ways of reading, according to their purpose and the discursive practices that they had access, which demonstrate more and more the necessity of studies and researches that ask about paradigms that, in a dichotomy way, elect the only way of reading as legitimate, and to the detriment of others equally valid and importants, as the presented in this paper for literacy teachers.

Keywords: reading, narratives, formation.

1 – SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA.

Não se trata apenas de uma narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira. Material poroso, um dia viverei aqui a vida de uma molécula com seu estrondo possível de átomos. O que escrevo é mais do que uma invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça, entre milhares dela; é dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida. Porque há o direito ao grito. Então eu grito. Grito puro e sem pedir esmolas.
(LISPECTOR, 1998)

Ainda hoje a pesquisa educacional é em grande parte desenvolvida em ambientes escolares. Ao entrar em contato com a literatura que versa sobre leitura e formação de professores percebi que a maioria desses estudos tem-se preocupado, justificadamente, com a aquisição e apropriação da leitura e da escrita pelo *aluno*, de seus processos cognitivos, afetivos ou sociais envolvidos nessa produção.

Nesse tipo de pesquisa o sujeito preferencial é aquele que está aprendendo a ler e o objeto da investigação são os caminhos percorridos por este sujeito aprendiz para tal apropriação. Reunindo todos os trabalhos que estudam essa área temos uma cartografia completa sobre os estágios vivenciados por este sujeito-aluno, as dificuldades enfrentadas, as mudanças qualitativas na alfabetização, enfim temos a caracterização mais ampla do multifacetado ato de ler e escrever com seus processos e procedimentos de ensino.

Esta dissertação difere nesse aspecto. Não parto de imediato do aprendiz da escrita e da leitura, ainda que essa seja uma preocupação implícita. O ponto de partida (quem sabe o mais evidente) desse estudo se encontra naquela que tem a responsabilidade de formar novos leitores/as e que supostamente já aprendeu a ler e escrever – **a professora alfabetizadora**.

A principal justificativa para tal escolha é o discurso veiculado pela academia e pela mídia (cf. MOURA, 1994; SETTON, 1994; SILVA, 1998) de que os profissionais das séries iniciais não têm a prática da leitura e dessa forma não poderiam ou teriam dificuldades em formar novos leitores.

Entendo que essa afirmação não deve ser generalizada porque diz respeito a uma concepção determinada de leitor e de leitura e esquece-se que na complexa sociedade contemporânea praticamos cotidianamente atos de leituras e de escrita mesmo que de forma

acidental. Assim, a idéia generalizada de que os professores não lêem é vista aqui como um preconceito e uma justificativa a mais para a realização desta pesquisa.

O que tematizo, portanto, é a formação de professores leitores lançando um olhar sobre as condições dessa formação. Um olhar que não se volta imediatamente ou tão somente para a instituição escolar, mas procura alargar seu raio de visão para espaços extra-escolares a partir de necessidades construídas pelos leitores em suas relações com o mundo.

O interesse em investigar essa temática não é recente. Relaciona-se intimamente a minha trajetória como professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos de classes populares, com a experiência vivida nas relações com professoras alfabetizadoras em cursos de formação continuada e, atualmente, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, na Universidade.

Este texto carrega, então, em seu corpo uma *insatisfação* e uma *necessidade*. A insatisfação relaciona-se à imagem negativa que se engendrou, sobretudo nas últimas décadas, em relação à professora-alfabetizadora que analisam o papel *dessa moça* como incompetente, passiva, desinteressada e tradicional.

A *necessidade* consiste no desejo de contar uma outra história acerca dessas professoras, utilizando-me da “citação de suas vozes” (CERTEAU, 1994) e, quem sabe, a partir das reflexões aqui trazidas destacar um aspecto dessa imagem um tanto esquecido: a história de leitura de professoras alfabetizadoras.

A necessidade e a insatisfação declaradas geraram o projeto de pesquisa que desenvolvi junto ao Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Pará, durante os anos de 2003 e 2004, que teve como objeto de estudo *as práticas de leitura vivenciadas por um grupo de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal da cidade de Belém/Pa*. Assim, procuro situar a problemática da constituição da professora-leitora no entrecruzamento de três eixos temáticos: formação docente, narrativa e leitura.

O empenho em examinar essas dimensões adveio de minha compreensão de que partindo desse entrecruzamento é possível extrair contribuições importantes para a discussão da prática leitora na formação de professores em diferentes tempos e espaços. É justamente dessa tarefa que objetivo me ocupar com este estudo: Investigar para compreender e discutir como se constitui leitora a professora alfabetizadora ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional,

indagando que relações ela estabelece com a leitura e em torno de quais necessidades se organizam suas práticas leitoras.

O material empírico posto sob análise consiste no relato oral de três docentes sobre suas histórias de leitura, desde a infância até a vida adulta. Para estudar a relação professora/leitura, foram analisados alguns aspectos singulares, buscando identificar, por meio de narrativas das professoras, a visão que têm relativa às influências de suas experiências de vida pessoal e profissional em sua constituição como leitoras.

Estará privilegiada, portanto, a análise a partir das seguintes questões de pesquisa: **Como se constituem leitoras professoras alfabetizadoras? Que relações essas professoras estabeleceram com a leitura ao longo de sua vida pessoal e profissional? Quais os modos de apropriação dessa leitura? Quais as principais influências recebidas? Em torno de quais necessidades desenvolveram e desenvolvem suas práticas leitoras? Que contribuições esse tipo de trabalho pode trazer à formação de professores?**

O processo de busca de respostas a essas questões me permitiu dialogar com um referencial teórico que explicitasse alguns conceitos necessários à compreensão do objeto de estudo delimitado. Compreendendo a leitura como prática sociocultural, “... constituinte das demais manifestações socioculturais de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico” e “... que se realizam por meio das relações sociais entre os sujeitos, possuindo um papel importante para a reflexão sobre as questões de relações de poder e da própria construção da identidade dos sujeitos” (GUEDES-PINTO, 2002, p.45), este estudo se fundamentou no referencial dos estudos do letramento que me permitiu enfatizar o caráter social, coletivo da função da leitura para além dos muros escolares.

Os estudos do letramento ultrapassam questões lingüísticas e tocam em discussões de cunho social, cultural e político. Tais estudos deixam de se ocupar do “como se ensina”, passando a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização. Kleiman (1995) avalia que os estudos sobre letramento começam a ser apropriados na tentativa de separar os estudos sobre os “impactos da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam os usos individuais na prática da leitura e da escrita. Esse caráter histórico e cultural dos estudos do letramento nos leva a compreender como as mudanças socioculturais e históricas afetam nossa relação com a leitura e a escrita

Os estudos sobre letramento iniciaram no Brasil na década de 1980 e um de seus marcos é o livro de Kato (1986, p. 46), que define letramento como “um processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita”. A introdução desse termo para falar dos usos da escrita, surge no Brasil, como uma necessidade de pesquisa, já que a maioria dos estudos sobre a leitura restringia o processo de aquisição da língua escrita ao ambiente escolar centrado o foco em discussões de alfabetização. Ainda que houvesse o entendimento que existe um letramento escolar e que a alfabetização é uma das práticas de letramento, os pesquisadores que investigavam essa temática tinham, além deste, outros interesses de pesquisa sem as conotações eminentemente escolares - como era o caso dos estudos sobre alfabetização-. A preocupação desses pesquisadores centrava-se em um outro objeto de pesquisa: os diferentes modos de usar a língua escrita, nos diferentes espaços e tempos, segundo cada situação de comunicação – o que lhes conferia nova forma de pensar a língua escrita nos estudos da linguagem e da educação.

Por isso o conceito de letramento coaduna-se ao objeto de estudo dessa pesquisa, porque ao discutir a leitura como prática sociocultural, o foco estará centrado na convivência, nas formas de acesso, nas crenças sobre leitura, nas diferentes influências recebidas e no contato dos professores com diferentes gêneros de textos, no processo de constituição de seus repertórios de leitura.

Assim, seguindo Tfouni (1997); Soares (1996); Kleiman (1995); Rojo (2001) compreendo letramento como um conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades. Estão embutidas nessa concepção de letramento, algumas convicções básicas, quais sejam: a primeira delas é o caráter sócio-histórico de toda atividade de uso da escrita, bem como dos saberes, valores e das instituições que a sustentam. No caso desta pesquisa em especial, a família, a escola e o local de trabalho são instituições formadoras que foram ganhando destaque no decorrer das narrativas. A segunda convicção é a dimensão processual de toda a escrita quando aprendida no contexto múltiplo e variado das práticas de comunicação social em sentido amplo (ROJO, 2001, p. 124).

Em função dessas convicções é que se pode dizer que as práticas de uso da leitura e da escrita variam no tempo e no espaço, pois se articulam à história individual do leitor, daquilo que fazem, pensam, desejam, dos papéis assumidos e das comunidades de que participam (as regras e normas que legitimam essa prática nesses espaços); bem como aos diferentes lugares do cotidiano

e suas respectivas instituições de referências: atividades relacionadas à família, à escola e ao trabalho (BARTON, 1991), entre tantos outros.

Acredito que essa concepção de leitura favoreça a construção de uma história marcada pela circunstância, pelo contexto vivido, pela experiência que a referencia. É assim que cada leitor, em particular, estabelece uma relação dialógica com o autor, podendo produzir e construir o entendimento daquilo que leu, resultando não mais *na leitura*, mas *nas leituras*. Nessa concepção, a representação de que o professor é um não-leitor é, no mínimo, suspeita, uma vez que ler faz parte “de necessidades cotidianas e é uma das formas utilizadas pelo leitor para construir um sentido à realidade e estar no mundo”, como propõe BATISTA (1998, p. 54). O que legitima as leituras das professoras são as suas diferentes experiências, suas formas de apropriação de sentido, construídas em suas vivências (pessoais e profissionais) de leitora. Isso se revela como contribuição para a formação de professores quando, por meio das narrativas, os sujeitos constroem e reconstróem referenciais de leitura ancorados em diferentes experiências e trajetórias de leitura. Sobre isso, é possível afirmar que:

Se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que elas têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que essas atividades adquiram o sentido de que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerrem com as atividades que se encerram no final do ano letivo (LAJOLO & ZILBERMAM, 1996 p. 121).

Assim sendo, os estudos do letramento contribuem para entendermos que os usos da língua escrita variam conforme cada situação, isto é, conforme os participantes, a relação que se dá entre eles, os objetivos e intenções e segundo a instituição em que interagem, assim como tais estudos colocam em xeque determinados mitos sobre a leitura e a escrita propiciando sua compreensão como prática situada. Os conceitos de letramento, narrativa e leitura foram se materializando na forma de discussão, apropriação e aprofundamento ao longo desse itinerário de pesquisa, por isso voltarei a eles no decorrer do texto.

Assim, a natureza multifacetada do objeto pesquisado, juntamente com as necessidades identificadas no campo empírico, me fizeram incorporar novos diálogos com outros autores, entender outros conceitos com os quais ainda não havia me deparado. Isso porque as narrativas apresentaram-se como textos abertos e como tal, sujeitos a diversas interpretações, sob diferentes

olhares, configurando-se num cenário teórico interdisciplinar. Daí o caráter de provisoriedade que foi ganhando a teoria nesta investigação.

Sem a pretensão de esgotar a análise acerca das práticas leitoras das professoras alfabetizadoras serão abordados aqui alguns aspectos, que considero relevantes, para a compreensão da temática. Tais aspectos serão explorados em três seções que se complementam e articulam.

Assim sendo, na primeira seção **“Situando o contexto da pesquisa”**, após apresentar minha aproximação com a temática, delimito o tema, inserindo-o em contextos mais amplos dos estudos que tratam do assunto em pauta. Destaco a importância teórico-prática que o estudo pode trazer para o campo da formação de professores leitores.

A segunda seção traz **“O percurso metodológico adotado na pesquisa”**. Nele estão presentes as marcas da constituição desta investigação sem as quais não seria possível realizá-la e concluí-la. Falo dos recortes, das mudanças de rota na construção do olhar e das decisões que tive que assumir. Destaco, neste capítulo, o trabalho com as entrevistas coletivas, um espaço eminentemente formativo, porque gerador de polissemias e de *contra-palavras*.

Chego finalmente à terceira seção, que contém a análise das narrativas das professoras. Por meio de um tipo de análise temática, analiso as práticas de leitura vivenciadas nas principais instâncias formadoras destacadas pelas participantes, quais sejam: a família de origem, a escola e o trabalho. Interdições, singularidades, aproximações, medos, dúvidas, desejos, utopias, recomendações, histórias que fazem e se desfazem foram se entrecruzando quando autorizados pelas professoras por meio do que destacavam em suas narrativas.

Por fim, na seção final do trabalho explico minhas aprendizagens, recomendações, posições e considerações pessoais construídas nessa trajetória acerca da temática, entre as quais destaco a forma como o processo de trabalho com memórias e narrativas pode se constituir em um caminho fecundo para a discussão de formação de professores. Aprendi muito com as decisões teórico-metodológicas adotadas e, poder aqui narrá-las, poderá contribuir para que outros pesquisadores, como eu, possam ver-se e rever-se em suas ações de pesquisadores e de professores formadores.

Com base na discussão aqui realizada, por meio do entendimento de que a leitura é uma prática situada, contextualizada e da imagem de um leitor plural, possuidor de mil faces, considero ser este estudo mais um elemento para a discussão de práticas de leitura de professores

leitores. Ao modo de Nietzsche (apud CORAZZA, 2002, p. 107) espero que esta escrita funcione como uma flecha que uma pensadora atira, assim como no vazio, para que outro a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção.

Talvez seu grande mérito esteja no processo daquilo que costumamos chamar de socialização do conhecimento. Não aquele que chega às bibliotecas e às escolas previamente elaborado, apenas para que dele se tome ciência, mas um conhecimento construído em parceria com as professoras, através de uma produção coletiva, em que vozes se entrecruzam: as professoras com suas narrativas, a minha como pesquisadora e a dos autores que assumiram esse referencial teórico-metodológico em seus trabalhos de pesquisa. Todos, com um único objetivo: compreender as relações que as professoras foram tecendo com a leitura ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

1.1 - A construção do objeto da pesquisa.

O processo de construção da problematização desta pesquisa é a síntese de, pelo menos três percursos por mim trilhados. O primeiro deles refere-se a minha vida como professora originando as interrogações, as observações, os questionamentos e as comparações que aqui se fazem presentes. Por isso, digo que esta pesquisa está cravada em minha história de professora alfabetizadora, nos desafios de minha vida cotidiana, nos problemas e fatos enfrentados nos quais estou existencialmente envolvida, seja como professora alfabetizadora, seja como formadora de professores.

Assim, penso que

para além das exigências cartoriais toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido [...]. Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos toma-la pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (CORAZZA, 2002, p. 110).

O *já sabido* para mim revelava-se dentro de uma prática alfabetizadora orientada pela visão positivista, muito presente nas propostas de formação de professores. Uma visão em que “a aprendizagem das teorias e técnicas e sua aplicação rigorosa na solução dos problemas do cotidiano pedagógico, garantiria a formação do professor como um técnico especialista” (PÈREZ GOMEZ, 2000, p. 76). Nessa perspectiva nós professores somos profissionais que por meio da

acumulação de conhecimentos produzidos pelas inúmeras pesquisas, aprendem técnicas, normas e procedimentos para dirimir os problemas surgidos no cotidiano escolar, como se a realidade escolar não fosse complexa, mas tivesse um *quê* de previsibilidade e regularidade.

Àquela altura, década de 1980, eu iniciara a docência no campo da alfabetização e o que eu via (infelizmente ainda vejo) é que o que orientava as políticas públicas de fomento à leitura e às pesquisas no campo da formação de professores alfabetizadores era o fracasso escolar de crianças e adolescentes excluídos da escola pelo não domínio da leitura e da escrita. Os cursos pautavam-se essencialmente em revisão de nossas práticas docentes e, a partir do acesso à produção teórica disponível na área de alfabetização, procurávamos observar nossas falhas buscando formas de superação de tais erros. Muito interessante este fato porque, naquela época, o que mais me constituía professora alfabetizadora era exatamente a possibilidade do *ensaio e erro*, daquilo que eu aprendia a fazer errando.

O segundo percurso diz respeito a um outro lugar. O lugar das diferentes interlocuções e diálogos que estabeleci com outros pesquisadores em diferentes tempos e espaços. Os momentos de intercâmbio acadêmico, sejam nas comunicações face a face quando da socialização de minhas produções em encontros de educadores, nos debates oferecidos pelo curso de mestrado, sejam em leituras que me permitiram estabelecer comparações com outros estudos que investigaram a mesma temática. Tais interlocuções foram importantes para situar o problema de pesquisa no contexto da discussão acadêmica sobre o tema e contribuíram para a reelaboração e apropriação de conhecimentos já existentes nessa área de estudo.

A problematização se constituiu, ainda, de um terceiro percurso: os desejos, sonhos e utopias que trago comigo como sujeito-histórico que sou. Isso justificou, por exemplo, a escolha do objeto de pesquisa. Por que entre tantos outros temas optei por um em particular? Outras questões atravessaram o percurso da pesquisa, antes mesmo de minhas opções teóricas e metodológicas serem definidas. São questões de fundo desta pesquisa: a quem e a que serve esta pesquisa? A favor de que e contra o quê pesquiso (TEIXEIRA, 2003).

Esses foram caminhos importantes porque me fizeram considerar o fato de que a produção do conhecimento se constitui em um processo cumulativo que contém continuidades e rupturas e que é construído coletivamente a partir de cada estudo e pesquisa realizados por determinados grupos com interesses em temáticas comuns. Os problemas de pesquisa, contrariamente ao que pensam alguns, não estão dispostos em determinados lugares à espera de alguém a escolhê-los

para investigar. Acredito com Corazza (op. cit, p. 108), que não há uma “realidade-referente, onde ir buscá-los, o que há são teorias-linguagens que fornecem coordenadas para o percurso e permitem que se tenha uma idéia do rumo a tomar”.

A trajetória dos lugares onde estive certamente ainda diz pouco dos lugares a que cheguei, contudo reafirma a tese de Corazza (idem, p.109) quando diz que um problema de pesquisa não é descoberto, mas sim engendrado; e o que engendrou o objeto de pesquisa aqui proposto foi, por certo, a “soma” dos meus momentos (pessoais, acadêmicos, profissionais).

Esta seção tem, portanto, a intenção de situar o problema de pesquisa na discussão mais ampla sobre o tema focalizado, apresentando a origem e o processo de construção do objeto a ser investigado.

1.2- Sobre minha aproximação com a temática: uma nota autobiográfica

Há muito me interesse pela formação do professor leitor. Desde os primeiros anos de minha prática docente, como professora alfabetizadora formada no curso de Formação de Professores para as séries iniciais no Ensino Fundamental, no Instituto de Educação do Pará, antiga Escola Normal, instituição tradicional de formação de professores, a leitura foi um elemento que me atravessou o caminho.

O começo de meu interesse se deu quando experimentei, eu própria, as alegrias e frustrações de ser alfabetizadora e ter descoberto que para ser professor alfabetizador não bastava ensinar o código escrito às crianças, era preciso ir além dele, experienciá-lo em outras práticas sociais. Interrogava-me sobre as aprendizagens dos alunos que “teimavam”, apesar de meu esforço, em não aprender a ler, ou se liam as letras, tremiam diante do texto escrito; intrigava-me com o grau de insatisfação sentido por meus colegas de trabalho, com a falta de acesso a livros na escola e frustrava-me com o processo de formação, quase que inexistente, nas escolas em que trabalhei.

Instigava-me também, àquela altura, saber por que nós, professoras das séries iniciais, éramos objeto de tanta discussão quando o assunto era o processo de ensino-aprendizagem. E, como bem dizia uma colega de curso: **“se as coisas dão certo, é porque a escola é boa. Mas se dão errado, a culpa é do professor”**. Recordo-me bem de minhas aulas na disciplina Didática da Língua Portuguesa. O grande questionamento era saber por que os/as professores/as assumiam

posturas tão inflexíveis nas escolas quando o assunto era ensinar a ler e escrever. E, então, professores e alunos chegávamos à conclusão de que o problema era metodológico, que precisávamos de instrumentos materiais necessários ao ensino de leitura e escrita. Tudo isso sem considerar que “qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1997, p.43). Fazíamos oficinas pedagógicas, construíamos materiais didáticos, mas continuávamos com um perfil de aluno ideal, sem histórias para contar. A língua materna continuava sendo estudada somente por meio de teorias gramaticais normativas, com exercícios do tipo *risque, sublinhe e complete*, e o texto era utilizado como pretexto para o estudo desse tipo de gramática. E foi assim que, em minha primeira formação inicial, eu aprendi a ensinar a ler e me tornei uma professora alfabetizadora, com a responsabilidade, delegada por aquela instituição centenária, a quinta escola Normal do Brasil, de apresentar às crianças das classes populares o mundo da leitura e da escrita.

Após alguns anos de investimento na profissão do magistério, graduei-me em Letras. Na Universidade pude perceber o quanto o discurso pedagógico que pesquisava formação de professor-leitor perseguia uma imagem idealizada sob aspectos diversificados: uma imagem correta, adequada, eficiente, desejável e legítima. Uma imagem de professora centrada na familiaridade com as práticas de leitura e escrita de prestígio, exigidas em uma sociedade letrada como a nossa, afinal, são as professoras alfabetizadoras e, por consequência, o seu letramento, que introduzem os/as alunos/as nas práticas socioculturais dessa mesma sociedade.

Durante o período de graduação procurei aprofundar minha compreensão sobre educação e linguagem. Aos poucos fui entendendo a centralidade da linguagem nas interações humanas e, conseqüentemente, nos espaços e tempos educacionais e escolares.

Ingressei em 1997 como docente no ensino superior, atuando na disciplina Prática de Ensino de Português. Continuei assim a minha incursão na arena¹ da formação de professores, o que me possibilitou contato mais direto com atividades de formação continuada nas escolas públicas municipais, via estágios supervisionados, minicursos e projetos de pesquisa e extensão².

¹ Nunes (2000) justifica o uso do termo citando Popewitz & Pereyra (1992) quando dizem que pensar a formação de professores como uma arena social é reconhecer que neste espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópica etc.)

² Projeto de Pesquisa: Laboratório Interdisciplinar de Práticas Docentes, financiado pelo CNPq; trabalha com a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e ao Projeto de Extensão Sócio-educacional Integrado em que atuo coordenando o projeto **Letramento na Escola**.

Trabalhei na formação continuada dos professores de quinta à oitava série, discutindo a leitura como um elemento norteador de todas as áreas do conhecimento. Com as professoras das séries iniciais, as discussões eram e são ainda hoje fomentadas pelas atividades do projeto “Letramento na escola”, que investiga as práticas e eventos de letramento de professoras e alunos na escola. No que se refere ao letramento das professoras, aqui entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 87), alguns aspectos chamaram minha atenção: a) elas ratificavam suas responsabilidades com o ato de ensinar a ler e escrever, contudo não sabiam, ao certo, como fazê-lo segundo os estudos do letramento; b) algumas autocensuravam-se, achavam-se incompetentes na tarefa de introduzir crianças no processo de aquisição do código escrito; c) outras diziam que não se consideravam leitoras, como eu supostamente era, por exemplo, porque não gostavam da leitura de clássicos e muito menos de livros que tratassem de outra coisa que não fosse atividades concretas para ensinar a ler e escrever.

Um dado interessante que eu percebia durante os momentos de formação entre as professoras era o fato de que todas - umas com maior, outras com menor evidência - desenvolviam práticas de leitura e escrita contextualmente situadas, de acordo com as exigências requeridas para o ato de ensinar: elaboração de pareceres individuais sobre a aprendizagem de cada criança, planejamento curricular via tema gerador, construção de projetos de ensino para o trabalho com a leitura e escrita, registro de atividades bem sucedidas com as crianças - com destaque a um registro que teve publicação em um jornal do Projeto de Extensão - e, ainda assim, as professoras pareciam não se reconhecer como representantes de uma cultura letrada. Esses momentos eram oportunos também para que eu repensasse minha formação inicial bem como minha atuação, agora, como formadora de professores, sobre o que selecionar para o trabalho de formação, sobre minha postura diante da “incompetência” declarada das professoras e, mais, sobre as marcas feitas e deixadas por nós nos currículos escolares quando o assunto era leitura e escrita.

Isso tudo me motivava e me impelia à busca de novas leituras, de novos diálogos com diferentes interlocutores. E, nessas buscas, constatei que: as livrarias e bibliotecas estavam cheias de publicações (cf. MOURA, 1994; SETTON, 1994; SILVA, 1998), que faziam circular uma imagem negativa das professoras das séries iniciais, com todas as suas experiências “mal

sucedidas”. E eu, que vivi e vivo ainda experiências diferentes nas escolas, não queria (nem quero) ser mais uma a fortalecer essa imagem, muitas vezes, distorcida acerca das professoras.

Ao ingressar no curso de mestrado, em 2003, vinculando-me diretamente à linha de pesquisa “Currículo e formação de professores”, percebi minhas limitações quanto ao tema proposto. Os diferentes momentos de interlocução no curso me ajudaram a compreender com maior clareza algumas das situações acima descritas e a iniciar a definição do objeto de estudo. Passei, então, a pensar na formação de professores tomando como recorte a *formação do professor-leitor*, mais especificamente a professora-alfabetizadora³ já que era essa temática – formação de professores, leitura – e essas pessoas que me atravessaram a vida desde o início de minha carreira docente.

Escolhidos os sujeitos da pesquisa e, de certa forma, configurado o objeto de estudo, preocupava-me, ainda, a forma e os parâmetros para aprofundar tal questão. As leituras de diferentes teses Guedes-Pinto (2002); Lacerda (2003), dissertações Melo (2003), de Lacerda (2002), e estudos de outros autores sobre *leituras do professor*, Batista (1998) Catani (2000), Josso (2004), Kramer (1996), Marinho (1998), sobre *epistemologia da formação* - Nóvoa, (1992); *investigação-formação*, e *histórias de vida, memória e autobiografia*, me situavam diante de uma produção intelectual que introduzia no trabalho investigativo uma série de pressupostos epistemológicos (olhar às singularidades, às diferenças, ao não-linear, ao fluido, ao ambíguo, à interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento). Pressupostos estes que se contrapunham ao paradigma positivista que estabelecia regularidades e leis de aplicação universal, que pressupunha distinção radical entre sujeito e objeto de conhecimento.

Esses referenciais se articularam à minha perspectiva de pesquisa à medida que tomando o professor como objeto de estudo, passaram-lhe a “dar voz”, teorizando sobre seus saberes. Nessa perspectiva, no que diz respeito à formação do professor leitor, tem-se lhe deixado falar sobre o que lê, como lê, onde lê, como ele se forma leitor e tem-se analisado esta “formação leitora” em função do que é declarado ou recolhido como informação de pesquisa (GATTI et al, 1998, SILVA et al, 1998; VIEIRA, 1998).

Essa nova perspectiva epistemológica provocou mudanças também nas abordagens metodológicas. São claras as adesões dos pesquisadores às abordagens qualitativas (método

³ Professora alfabetizadora será denominada aqui a professora que atua nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, quando acredito que a alfabetização tenha realmente conseguido seus objetivos.

biográfico, história de vida, entre outras.) que demonstram que, por meio de depoimentos orais ou escritos, cada professor traça seu percurso único e diferente dos outros, que ao falar de seu processo particular de profissionalização, de interação com o grupo social a que pertence ou de suas relações com outros grupos sociais, ele vai falando de si e das pessoas dos grupos com os quais conviveu. Concordo com Dominicè (1998), quando diz que esta opção metodológica leva a um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento. Um conhecimento que sendo total é também local e vice-versa conforme afirma Santos (2003), porque, continua o autor, “sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades” (p.76).

Assim sendo, tais metodologias reabilitam a dimensão histórica do sujeito, restituindo-lhe o direito de contar as histórias de sua vida cotidiana e portanto

[...] tornam possíveis que o autor da formação seja também o autor de um discurso sobre a sua formação, tendo acesso, pela sua palavra, ao sentido que lhe dá e essa formação e, mais ainda, a si próprio (CHENÈ, 1988, 90).

Essa perspectiva que se inicia a partir da década de 1970, se consolida nos anos 80 preocupando-se com as formas de representação do sujeito e a maneira como ele constrói a realidade. Sob a influência dos estudos de Nóvoa, na década de 1990, tal modelo intensifica-se, no âmbito da formação docente, encontrando na abordagem autobiográfica suporte para a recuperação da dimensão histórica do professor e das emergentes práticas de pesquisas em formação docente.

A abordagem autobiográfica, sem “sacralizar” o indivíduo, deixa que o particular revele as leis do todo, como reivindicava Benjamin (1987), e postula que as *histórias de vida* mobilizam, em quem narra, a possibilidade de reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaços para a compreensão de sua própria experiência. Nesse sentido, o indivíduo deixa de ser visto como ser unitário, e sua subjetividade passa a ser construída social e culturalmente.

Esse sujeito que é uno é múltiplo ao mesmo tempo. Múltiplo porque trava diálogo com a diversidade e, uno, pela feição singular que imprime a esta diversidade. Assim sendo, ao mesmo tempo em que sintetiza o múltiplo, o diverso, o sujeito contém em si a diversidade e a ambigüidade, passando a ser concebido em sua complexidade com diferentes dimensões. Desta

forma, compreendendo as representações do indivíduo nos aproximamos das representações do grupo social em que ele se movimenta.

Para Cunha (1998), a elaboração das narrativas implica mudanças no modo como os indivíduos compreendem sua própria experiência e a dos outros, o que faz com que esta estratégia seja considerada como formadora e auto-formadora de consciência numa perspectiva emancipatória. Podemos dizer, então, que a narrativa e, particularmente a autobiográfica, possui a qualidade de transformação na forma como compreendemos nós mesmos, os outros e o contexto sócio-histórico em que se deram nossas experiências.

A abordagem autobiográfica ganha lugar privilegiado na investigação de formação de professores porque ocorreu no contexto de, no mínimo, duas insatisfações. De um lado, a insatisfação com trabalhos produzidos sobre a temática cujo foco principal situava-se no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente na dimensão metodológica do *como ensinar* (LIBÂNEO, 2002; SANTOS, 2002). De outro lado, a insatisfação com a “teoria do sujeito”, centrado, unificado, homogêneo, emocionalmente distanciado, objetivo e impessoal que iluminou o fazer científico (GERALDI, 2000, p.9).

Felizmente as insatisfações não paralisaram os investimentos em estudos e pesquisas, mas, ao contrário, redobram os esforços tanto em formular novos paradigmas tanto para a formação docente quanto para a superação das dicotomias subjetivo/objetivo, qualitativo/quantitativo, entre outros. A atenção dada à narrativa como elemento de formação talvez encontre aí suas raízes, porque nos relatos dos professores encontram-se os entrecruzamentos dos pares (subjetivo/objetivo, qualitativo/quantitativo...) que os esforços do passado (e por que não dizer, também do presente) tanto tentaram e tentam separar.

Isto implica, de certa forma, no diálogo com as idéias de Chartier (2001) e Bourdieu (2001). Chartier ao pensar nas vias possíveis para objetivar nossa relação com o ato de ler, critica a que considera aquilo que o leitor diz sobre suas leituras, porque para ele essa “confissão”, por inserir-se numa situação de comunicação particular, pode apresentar-se como uma declaração “extorquida”, em que os leitores, que se “obrigam” a dizer o que os pesquisadores querem ouvir.

Nessa mesma linha de pensamento, Bourdieu assinala que a interrogação sociológica ensina que

As declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que eu leio que mereça ser declarado?”. Isto

é: “O que é que eu leio de fato de literatura legítima?”. Quando lhe perguntamos “Gosta de música?”, ele entende “gosta de música clássica?”. E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. ... Portanto, as declarações são extremamente suspeitas, e penso que os historiadores estariam de acordo em dizer que os testemunhos biográficos. ...devem ser tratados com suspeição (2001, P. 64).

Sobre tais declarações, arrisco-me a fazer algumas considerações. Primeiramente, no que diz respeito à posição de Chartier quando receia sobre a ênfase da singularidade do discurso. Um das pistas percebidas nas narrativas das professoras aqui pesquisadas é a dimensão coletiva das histórias narradas. Quando as professoras falam de suas histórias singulares, elas demonstram a presença da dimensão sociocultural, não deixando de influenciar e receber influência desta dimensão. Trazem consigo todas as influências recebidas, das vozes que alimentam suas histórias, explicitam os conflitos e as tensões existentes na linguagem e demonstram que suas práticas de leitura não se constituem em “carência”, mas sim em formas diferentes de viver, de sentir, de falar, de ler e escrever. Demonstram que as demandas de leitura são distintas e relacionam-se a quem, para quê e onde são produzidas.

Essa multiplicidade cultural, resulta, por certo, em diferentes tipos de letramento, o que significa dizer que sendo as culturas diferentes o são também as formas de construir sentidos pela fala, leitura e escrita. Assim, por desenvolverem-se no dia a dia dos sujeitos, as interações que se constituem por meio da palavra escrita diferenciam-se de sujeito para sujeito. Assim sendo, as narrativas estão sempre inseridas em um contexto sócio-histórico. Uma voz somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo e nesse contexto estão presentes outras vozes.

Essas evidências me levam a crer que as narrativas não podem ser construídas sem determinados sistemas de referências⁴, daí a importância de que se entenda a história de leitura das professoras a partir de um determinado contexto sócio-histórico. Para que entendamos as concepções de leitura em jogo no momento em que elas tiveram contato com tal prática. Para entender também que elas não estabelecem suas concepções de leitura, educação, conhecimento em contextos isolados ou por simples obra do acaso.

⁴ Sistema de referência são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo, e de aspectos do mundo, e podem e devem ir se tornando cada vez mais abrangentes (GOULART, 2003).

Quanto à discussão feita por Bourdieu e sua “suspeição” com um tipo de trabalho dessa natureza, gostaria de dizer que realmente as professoras reproduzem alguns discursos considerados dominantes e oficializados historicamente em nossa sociedade, principalmente os veiculados pela escola. Isso pode ser considerado normal quando pensamos ser a escola, hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos. Nas entrevistas, a professora-narradora recupera da memória as marcas da escola, ainda que inconscientemente, mas não esqueçamos que a reprodução fiel de suas vivências e apropriações são impossíveis já que a trajetória construída por cada uma delas é original e única. É desse processo que fala Nóvoa (1992, p. 54) quando pergunta: “formar um professor, é possível? Formar, não, formar-se!”, afinal um professor não se forma apenas com aquilo que aprendeu na escola, na academia, mas essa formação é um continuum que ocorre fora e dentro do ambiente escolar. Essas interações “funcionam como marcas, modelos inscritos na memória e são reapropriados, no momento de sua ação em sala de aula”, complementa (KENSKY, 1997, p.95).

Diferentes estudos - Guedes-Pinto (2002); Kramer (1996), Melo (2003) - reafirmam que embora a concepção escolar de leitura seja dominante, a relação das professoras com este discurso não é a mesma para todas elas e em todos os relatos. Os discursos e as concepções sofrem transformação à medida que o espaço de discussão das narrativas ganha corpo, que as vozes vão se cruzando, que o clima de vínculo e confiança vai se configurando, ou seja, que o espaço formativo vai se materializando.

Isso faz com que a leitura se concretize como formadora porque as histórias das professoras enraízam-se numa corrente, constituindo-se com elas, aprendendo com a leitura do outro, formando-se.

Foi no contexto dessas idéias que o papel da narrativa se tornou fundamental nesta investigação como uma alternativa para pensar a formação do professor - leitor para além de outras alternativas que propõem o apagamento das inúmeras histórias de professores e professoras. Trilhar esse caminho na investigação da formação docente significa caminhar em direção contrária ao definhamento da experiência e da memória. Significa, devolver aos professores a possibilidade de refazer determinado caminho percorrido, fazendo com que o mundo envolto em suas complexas relações se (re) construa a essas professoras possibilitando-lhes uma re-leitura e, nela, as suas relações com a leitura possam ser repensadas.

Além disso, as narrativas das professoras como abordagem teórico-metodológica apresenta-se como tentativa de encontrar um referencial fundado em dados sobre a intersubjetividade, pois os sujeitos estão em interação, porque o ato de ouvir o outro narrar sobre o seu próprio fazer é eminentemente interativo e formador e traz, junto consigo, a consideração às vozes dos sujeitos por meio das quais expressam suas crenças, seus desejos e interesses, o que mostra o caráter colaborativo da pesquisa. Nesta investigação em especial, essa abordagem contribuiu porque mobilizou nas professoras alfabetizadoras a vontade de expressar seus processos de formação como leitoras, permitindo - me ter acesso a esse universo da formação e das diferentes relações que estabelecem com a leitura.

Foi com base nisso que assumi a narrativa como abordagem teórico-metodológica, entendendo-a como espaço de diálogo e rememoração com importante papel na constituição do homem como sujeito social (KRAMER, 2000), a leitura em sua dimensão sociocultural e o professor como sujeito epistêmico, como aquele que carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições.

A importância de trabalhar com narrativas e conceber a leitura em seu aspecto sociocultural por certo não representa a grande saída, a solução esperada e definitiva para quaisquer tipos de estudos sobre a formação de leitores, nem é essa minha intenção, contudo, tal abordagem nos situa diante dos modos de ler das professoras e assim encaminha-nos a diferentes lugares formativos, chamando-nos a atenção para aquilo que o professor lê e que o forma como leitor. Portanto, pensar em suas leituras significa pensar também em quem e quais instituições o forma, nos tipos de políticas que são construídas hoje para a formação de professores leitores, em como se articulam as vozes docentes com questões de cunho mais amplo no campo da formação de professores.

Sem a pretensão de excluir quaisquer outras formas de compreender e praticar a leitura, entendê-la como prática sociocultural e como formadora significa pensá-la para além de um modelo instrumental e utilitarista. Significa compreender nas práticas sociais e culturais dos sujeitos outras diferentes formas de conhecimento sobre leitura e escrita. Isso rompe, de certa forma, com o discurso equivocado acerca da imagem do leitor e da leitura. Discurso que transforma pessoas iguais a nós em “outros”, exóticos – porque realizam leituras diferentes das nossas - e incapazes – porque suas leituras são consideradas marginais, de pouco valor.

Foi, portanto, dessa forma que um novo olhar investigativo desloca o foco no que se refere às histórias de leituras das professoras para aquilo que historicamente foi considerado de menor importância – o particular, o não-linear, o fragmento, a realidade miniaturizada -, transformando - o em objeto de investigação nesta dissertação.

Em síntese, para constituir este problema de pesquisa, precisei desconfiar e problematizar o sentido consensual e a concepção partilhada trazidos principalmente pelos discursos de algumas pesquisas acadêmicas que apontam as professoras alfabetizadoras como não leitoras ou como leitoras interditadas. Para colocar esses discursos em “suspeição” houve a possibilidade de várias “portas” de entrada para realizar esta pesquisa: poderia pesquisar o livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor ou ainda o que diz a historiografia da educação brasileira sobre as leituras de professores, todas portas de entradas interessantes, contudo, como a escolha de uma prática de pesquisa diz respeito quase sempre “ao modo como fomos e estamos subjetivados” (CORAZZA, 2002) decidi, a partir de minhas experiências como docente e o pressuposto teórico de que as práticas de leitura sejam espaço sociocultural de subjetivação do sujeito leitor, optar por investigar o pólo mais imponderável, quem sabe mais fugidivo, mais incerto: as vozes docentes, suas memórias de práticas e usos de leitura experienciadas ao longo de suas trajetórias de vida. Foi essa decisão que me fez eleger, dentre os procedimentos metodológicos, a recolha e o registro das narrativas das três professoras, o que me exigiu apontar os principais contornos desse discurso da “não leitura” e em que contexto ele emerge e ganha corpo.

1.3 – A questão das leituras do professor

A temática da formação do professor tem sido bastante debatida nos últimos quinze anos. O fracasso escolar, o desprestígio do professor, as adversidades e instabilidades do magistério fazem surgir discussões e pesquisas que focalizam a formação do profissional da educação que via de regra é apontado como mal preparado e incompetente. E, nesse contexto, as críticas mais veementes têm recaído sobre a prática do professor alfabetizador e sua condição de leitor dada a posição estratégica que este professor parece ocupar no processo de formação de novos leitores.

Algumas discussões assumem como princípio básico que um professor que não gosta de ler ou que não tem a prática de transitar pelos diferentes tipos de textos, dificilmente poderá

ensinar a ler e a gostar de ler. Sendo o alvo principal deste ataque, aos professores das séries iniciais tem sido delegada uma imagem negativa como leitores, reiterada freqüentemente como causa principal da má qualidade de ensino. Essa representação modifica-se ou não a partir das imagens que são produzidas sobre eles nos estudos que têm como objeto de estudo as leituras do professor.

Outras discussões repercutem questões em torno dos graus de letramento, as diferentes práticas de leitura, o contexto socioeconômico. São estudos sustentados por de Certeau (1994), Chartier (2003), entre outros. Organizam-se também essas discussões a partir das reflexões sobre o letramento da sociedade brasileira, realçando aspectos sobre os discursos e representações sobre leitura e sobre leitor, com destaque ao professor-leitor. São estudos desenvolvidos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Fazem parte do primeiro grupo, alguns pesquisadores do campo acadêmico que questionam as habilidades de leitura e escrita dos professores alfabetizadores. Sua legitimidade como representante da cultura letrada, no contexto escolar, é alvo de constantes questionamentos (cf. MOURA, 1994; SETTON, 1994; SILVA, 1998). Nesses questionamentos, as interações que se constituem por meio da palavra escrita – cartas, elaboração de listas, bilhetes, leitura de histórias – dos quais participam esses professores não são legitimadas pela academia.

A representação social negativa circula por meio de resultados de pesquisas que indicam a pouca familiaridade dos professores com as práticas de leitura e de escrita de prestígio:

Embora 69% dos (as) professores(as) declararem que lêem alguma revista de educação, a atividade de **leitura especializada** por parte dos(as) professores (as) não parece ser muito intensa [...]. Boa parte dos que afirmam ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo citou apenas um (GATTI et al., 1998, p. 253).

Outro resultado negativo aparece quando se afirma:

Conseguimos [...] detectar uma padronização genérica e uniforme (do gosto dos docentes) cujo perfil básico constitui-se na falta de um interesse específico entre os professores. **O sincretismo** e a **homogeneização cultural** parecem ser, neste caso, os responsáveis por esse comportamento (SETTON, 1994, p.77).

Ainda no campo acadêmico, essa concepção restrita do conceito de leitura e das competências e disposições para a leitura manifesta-se em estudos recentes. Em teses de doutorado, como a de Moura (1994), a autora analisa depoimentos de intelectuais sobre as

histórias de leitura das professoras. A autora apresenta conclusões que desqualificam o tipo de leitura apropriado pelos docentes:

Pelo que se vê, para essas professoras, o período destinado a essas leituras foi muito curto, quase exclusivamente o da adolescência, período em que o sonho e a fantasia procuram formas concretas nas narrativas românticas. Talvez pela falta de acesso a outro tipo de leitura que correspondesse à ansiedade do momento, tenham buscado nas fotonovelas, nas “Biancas” e nas “Sabrinas”, uma forma de manter seus diálogos e viver suas fantasias.

Passado esse período, raras foram as professoras que substituíram suas leituras, consideradas de lazer, por outras. Quando fizeram, foi por leituras didáticas. Na verdade, obrigatórias, pois quase todas confessam que não gostam de ler, e não têm recursos para adquirir o material de leitura (MOURA, 1994, p. 94).

Desses discursos se ausentam as práticas de leitura mais frequentes e vivenciadas no Brasil. Um Brasil de enormes desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais e que, ainda assim, tem um povo que se interessa pela leitura - ainda que esta não tenha sido transformada em um bem público, como marca da cidadania. Não falo da leitura que valoriza o livro como o ícone da sabedoria, mas da leitura cotidiana que, para além do livro, envolve revistas, gibis, placas, jornais, pinturas, entre outras coisas. Nessas práticas de leituras ditas marginais encontramos pessoas comuns: negras e brancas, homens, mulheres, jovens e crianças instaladas em diferentes cenários: na rua, atravessando um sinal de trânsito, sentadas em transportes coletivos ou em um banco da praça. Pessoas que praticam leituras diferenciadas, que pulsam e rompem com o processo de mitificação da leitura no Brasil.

Há, de outra parte, outros estudos que procuram resgatar uma imagem positiva desses professores apresentando a figura do professor-leitor como um sujeito que possui trajetórias de leituras diferenciadas daquelas exigidas por uma sociedade letrada como a nossa e que, por isso, merece um outro olhar sobre suas práticas de leitura.

O trabalho de Lacerda (2003), por exemplo, recupera a história de um grupo de leitoras em meados do século XIX e início do século XX, momento em que a leitura era quase exclusivamente monopólio masculino. A autora investiga a história da constituição dessas leitoras, destacando as inúmeras dificuldades sofridas na construção do seu repertório cultural e na escrita de sua própria trajetória de leitora e escritora. Enfoca a literatura feminina e autobiográfica para identificar o percurso dessas mulheres, reconstituindo as condições, situações, pessoas e contextos que influenciaram a formação das leitoras-escritoras nos espaços intra e extradomésticos.

Utilizando a metodologia da História Oral, Guedes-Pinto (2002) questiona, em sua tese de doutorado, a existência de professoras não-leitoras, representação, segundo a autora, amplamente difundida pela mídia e por algumas pesquisas acadêmicas, e mostra, através da análise de narrativas, o complexo cotidiano dessas profissionais, que se revelam como professoras-leitoras, sim.

Os estudos de Lacerda e Guedes-Pinto, referidos anteriormente, entre outros, cumprem a tarefa de fortalecer uma imagem pública das professoras como leitoras, considerando aquilo que elas mesmas têm a dizer a respeito das condições em que suas leituras foram produzidas. Sobre isso podemos dizer que:

Estudos mais recentes, que tomam como objeto de análise a memória, a história de vida dos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo, têm assumido nos meios de estudos acadêmicos um caráter de grande importância e destaque, uma vez que demonstram que a realização deste tipo de pesquisa oferece a possibilidade de preencher as lacunas deixadas pelos trabalhos voltados apenas para os aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, sem fazer referência aos professores e demais profissionais do ensino (TARDELLI, 1997 p.35).

A tese de doutorado de Moraes (2000) é primorosa nesse sentido, pois toma como objeto de investigação, histórias de vida de professores/as de uma cidade do Estado do Amazonas, tentando “capturar” o leitor construído singularmente nas práticas culturais próprias do espaço e do tempo de cada um. A autora destaca o papel da narrativa como um processo de formação e autoformação:

A narrativa tem sido utilizada na pesquisa qualitativa como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada, também, como um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito/oral - também re-constrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma auto-análise que lhe pode criar novas bases de compreensão de sua própria prática (MORAES, 2000, p. 42)

Nesse sentido, há um conjunto de reflexões e questionamentos das dificuldades entre ser leitor e ser professor em nosso país em função do contexto sócio-histórico, cultural e econômico que favorece a baixa remuneração, a precarização do magistério, enfim, da carência quanto à constituição do professor como leitor (BRITTO, 1998; MARINHO, 1998); e somam-se a esse conjunto diversas outras pesquisas (GUEDES-PINTO, 2002; LACERDA, 2003) que procuram, com base nas histórias de vida dos professores, recuperar a imagem positiva desses docentes,

apresentando-os como sujeitos que possuem trajetórias de leituras diferenciadas daquelas que são legitimadas em nossa sociedade e que, por esse motivo, trazem consigo outras discussões acerca do que é ser leitor nesse país, das condições de acesso à leitura, dos tipos de políticas públicas que estão sendo gestadas pelas secretarias de educação, ministério ou programas de educação e cultura, e dos processos de leitura desencadeados pelas escolas de formação e universidades.

De certa forma, o tema desta pesquisa – **A formação do professor-leitor** – coloca-se diante de semelhante desafio quando assume a discussão sobre as práticas de leituras de professoras alfabetizadoras, de suas preferências, dos diferentes modos por meio dos quais participam do universo da escrita ou ainda das inúmeras influências recebidas nas instâncias formadoras – família, escola e trabalho – a das lembranças que trazem da infância quando eram aprendizes em suas famílias de origem, dos entraves e sucessos que encontraram na escola para aprender e ensinar a ler e dos esforços que realizaram individual e coletivamente para superá-los.

Meu interesse em investigar e compreender como se formam as professoras: o que lêem, o contato com o material impresso, suas preferências e resistências, me colocaram diante de novos modos de pensar a formação de professoras-leitoras. A leitura como prática sociocultural e a compreensão do leitor em sua busca de atribuir sentido ao que lê são variáveis explicitadas nas narrativas aqui presentes e que, ao meu ver, não podem ser desprezadas quando o assunto é formação de professor-leitor.

Nessa direção, penso que um leitor interpreta um texto a partir da sua posição de sujeito social. A partir da sua experiência no mundo com a leitura, ele fala de diferentes lugares e estabelece relações distintas com esta prática, tornando essa relação leitor-texto-autor completamente heterogênea. Daí me parece contraditório dizer que existem professores não-leitores numa sociedade que faz uso constante da leitura e da escrita. O que parece existir é uma forma desigual de difusão e distribuição do material impresso, como bem afirma Batista (1998) e de uma concepção do que seja o texto legítimo para leitura.

O fato de considerar as práticas de leituras desses professores como legítimas não descarta a ampliação de seus repertórios na direção de quaisquer outros tipos de leitura consideradas valorizadas em nossa sociedade – livros literários, poesias, clássicos da literatura brasileira. O que se descarta é o uso instrumental e normativo dessas leituras.

Por fim, considero que as discussões realizadas nesta pesquisa contribuirão para melhor entendimento das histórias das professoras-alfabetizadoras, à medida que articularão uma certa

“política de subjetividade”, uma luta pela construção e pelo controle das formas pelas quais os seres humanos se interpretam a si mesmos e se constituem como sujeitos (LARROSA, 1997). Considero igualmente relevantes as contribuições trazidas ao campo do currículo porque questiona o que o processo de escolarização fez com essas professoras; quais conhecimentos acerca da leitura são considerados válidos, “verdadeiros” e importantes. Essas, a meu ver, são questões fundamentais de currículo, principalmente dos currículos que formam professores. Contar essa “outra história” *sobre* e *com* as professoras-alfabetizadoras, dentro da profundidade que merecem, foi meu intento, e, para que isso acontecesse, lancei-me ao esforço teórico de recontextualizar minhas leituras, construí-las e reconstruí-las (às vezes, desconstruí-las), procurando o máximo de rigor crítico e, nesse percurso, encontrei outras indagações a serem respondidas. Para algumas, já arrisquei respostas, ainda que provisórias; para outras, nem tanto.

2 – O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA.

Não, não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo, pois já não vou mais sozinho.
(Thiago de Mello)

Quando iniciei o curso de Mestrado em Educação experimentei conflitos diante de algumas discussões que contrariavam, de certa forma, as orientações epistemológicas com que tive contato no curso de minha formação inicial - Curso de Letras. Assim, me envolvi em algumas crises e, entre tantas, certamente a maior delas, foi a descoberta de que em pesquisa não existem certezas; que os caminhos são muitos e que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a incompletude seriam meus maiores motivos para realizar este trabalho. E esse tem sido o meu exercício até então.

A proposta desta seção é a de apresentar as marcas do percurso metodológico desenvolvido para construir a Pesquisa: suas condições de produção, com suas incertezas, contradições e dúvidas, as construções e (des) construções, os recortes necessários, as etapas da pesquisa empírica e a interpretação dos dados.

2.1 – A Pesquisa Qualitativa

No Brasil, as pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo da educação destacam, entre outras perspectivas, as teorizações sobre o uso das narrativas como forma de construção multifacetada da prática docente. Desde a década de 1990, várias linhas de investigação, como a do pensamento do professor, seu conhecimento prático e suas histórias de vida (CUNHA, 1989), (DIAS –DA – SILVA, 1997), DOMINICÉ (apud NÓVOA, 1988), (NÓVOA, 1992), surgem como enfoques necessários à discussão dessa temática.

Nesses termos, a pesquisa de natureza qualitativa tem explorado e organizado o expediente da narrativa como caminho investigativo, apresentando-a como um processo de construção de dados. No contexto desta investigação, as narrativas configuram-se como elemento formativo e instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida das professoras. Isso se justifica porque

A linguagem que temos tido para falar acerca do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a principal forma de expressão de voz de professores. O reconhecimento disto tem dado origem a esforços para apresentar o conhecimento dos professores nos seus próprios termos, tal como ele decorre da cultura dos professores e das escolas (ELBAZ, 1991, p.1).

Nessa mesma direção, Ferrer ao falar sobre o elemento formativo das narrativas, declara:

Compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo (FERRER 1995, p. 178).

Por meio da pesquisa qualitativa tenho tido o privilégio de explorar e organizar esta faculdade de intercambiar experiência, como postula Benjamin (1987), produzindo conhecimento sistematizado. Isso porque como afirma Larrosa (1997, p. 32) “o sentido que somos depende das histórias 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”.

Assim, os objetivos propostos nesta investigação me levaram a optar por um estudo de natureza empírica, orientado pela abordagem qualitativa, que possui, segundo Chizotti (1991) e Pérez Gomes (2001) características indispensáveis para os estudos que demandam análises interpretativas: o reconhecimento dos sujeitos sociais como pessoas que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de trabalho coletivo decorrente da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura. Todas essas são características que vêm ao encontro do tipo de estudo que realizei, juntamente com as professoras, por meio de suas narrativas.

Essa perspectiva de trabalho se apresenta no conjunto de operações com as quais desenvolvi a pesquisa, principalmente no que se refere a minha aproximação com o campo empírico: a relação pesquisador-pesquisado, as responsabilidades estabelecidas, a utilização de instrumentos que buscam valorizar os depoimentos das professoras que vivenciaram e vivenciam as situações e os problemas enfocados na pesquisa; enfim, um conjunto de padrões de investigação que foram utilizados para a pesquisa. Por isso, a utilização da narrativa me tem servido para descrever a vida das professoras alfabetizadoras e contar um pouco de suas histórias.

2.2-Sobre os Sujeitos da Pesquisa.

A parte empírica dessa investigação foi desenvolvida com professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental. Foram sujeitos da pesquisa três professoras, que atuam nas séries iniciais, as quais representam 30% dos professores/as da escola, nesse segmento de ensino. As professoras tinham entre 35 e 55 anos e possuíam experiência no magistério compreendendo um período de 10 a 20 anos. Na época da pesquisa estavam concluindo o curso superior em Pedagogia e todas elas tinham participação ativa nos encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda que genéricas, essas características permitiram a reunião de sujeitos que, de certa forma, completaram determinado ciclo escolar, atuavam em escolas públicas nas séries iniciais e participavam de momentos formativos nas escolas em que trabalham. Em síntese, para mim era interessante que todas as professoras participantes da pesquisa atuassem nas séries iniciais e participassem de momentos de formação na escola, o que estava contemplado na escolha dessas participantes.

Escolhidas as participantes parti para a pesquisa de campo. O primeiro momento de contato com a escola, motivado pela pesquisa, foi antecedido por muitos outros ocorridos em encontros de formação mais amplos, em seminários de socialização de trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Depois investi no contato com a administração da escola para obter informações necessárias sobre a possibilidade das entrevistas se realizassem em horários destinados à Hora Pedagógica (HP)⁵. Tendo conseguido autorização foi preciso realizar encontros para consultar as professoras sobre a conveniência e a possibilidade de realização das entrevistas nos horários de hora pedagógica, já que, de antemão, elas declararam a impossibilidade de que os encontros fossem realizados em outro espaço que não fosse o da escola.

Foi um longo processo de negociação dessa etapa, porque os horários de realização das HPs diferenciavam-se entre si e, reuni-las em mesmo horário e local, tornava-se uma tarefa cada vez mais difícil.

⁵ Horário destinado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) - para a realização de planejamento, estudo e avaliação dentro da própria escola.

Essas idas e vindas contou com a receptividade da administração e das professoras que conjuntamente se empenharam em elaborar um horário para que pudéssemos iniciar os encontros para as entrevistas. Para isso precisei de seguidas aproximações com o campo de trabalho e nessas aproximações procurei conhecer a estrutura organizacional da escola – calendário escolar, as datas de avaliação, de reunião com os pais e professores, as festas, as atividades planejadas conjuntamente para que assim pudesse conhecer sua rotina de funcionamento. Só então, com o cronograma de atividades nas mãos, agendamos os encontros que se deram nas datas de horas pedagógicas coletivas, com a presença de todos os professores da escola, das quais as professoras participantes desta pesquisa poderiam ausentar-se por duas horas sem prejuízo de suas atividades.

2.3-Instrumentos e Procedimentos de Construção de Dados.

A metodologia incluiu três instrumentos que se complementaram no decorrer da pesquisa: questionário, diário de campo e entrevistas coletivas.

Questionário: No primeiro encontro com as professoras realizei o preenchimento do questionário que me forneceu informações preliminares do encontro, tais como: local, data, tempo de duração do depoimento e possibilitou fazer o levantamento de alguns dados biográficos das pessoas entrevistadas (Apêndice A);

Diário de campo: outro instrumento que contribuiu para o registro foi o *diário de campo* que serviu como recurso paralelo, cujo objetivo era descrever o “aspecto geral das entrevistas”: a recepção, as possíveis interrupções, a observação e o registro das condições sobre as quais o trabalho foi realizado, o cenário da pesquisa e todos os aspectos do ambiente que considerei relevantes, entre outras coisas. O diário de campo foi um recurso importante, porque guardou dados imperceptíveis somente com a escuta como, por exemplo, a emoção e o choro das professoras ao lembrarem das situações de leitura na família e na escola .

Reler o que escrevia no diário e costurar teoria e empiria articulando as observações, as referências, os fatos e os registros aos dados me possibilitou maior envolvimento com a pesquisa, percebendo as vantagens dessas voltas, que foram especialmente importantes para confrontar e acrescentar informações à análise.

2.3.1-Entrevistas coletivas: experiências de leituras compartilhadas. Tempo/espacos de memória.

As entrevistas coletivas foram realizadas com o objetivo de conhecer as histórias de leitura de cada professora. (Apêndices B e C).

Para a realização da coleta de dados, elaborei um roteiro, baseado em estudos bibliográficos referentes à metodologia. Esse momento serviu tanto para meu aprofundamento teórico-metodológico, como para a preparação das entrevistas e registro dos relatos.

É importante destacar que esse roteiro se destinou apenas a me orientar, para que não perdesse o elo com as referências que norteiam a pesquisa, abarcando, dessa maneira, os eixos eleitos no projeto, tais como: representação sobre o que é o leitor, os contatos com a leitura na infância, na juventude e na prática profissional.

Não fiquei limitada aos questionamentos estipulados no roteiro, pois é quase inevitável - e desejável - que, durante o relato, fluam outras questões que possam ressignificar o trabalho, permitindo que o sujeito se sinta à vontade para falar sobre muitas outras coisas significativas para ele (HORN et al, 2000).

O roteiro de entrevista teve dois momentos de construção. Um primeiro, que refletiu o principal interesse investigativo do trabalho, foi elaborado para servir como orientação para os depoimentos. As perguntas serviram como diretrizes que possibilitaram às professoras desenvolverem suas próprias exposições. A segunda etapa de construção ocorreu no decorrer da realização das entrevistas quando inclui questões outras ao roteiro anteriormente apresentado.

A entrevista é um instrumento amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais e é empregada de acordo com diferentes perspectivas teóricas, resultando em diferentes objetivos e modos de condução por parte do pesquisador. Daí por que é possível afirmar que, como instrumento de construção de dados, a entrevista não é neutra. Essas considerações apontam para os diferentes usos que são feitos em pesquisa quando se utiliza o termo *entrevista* de forma genérica. Assim, aproprio-me das palavras de Kaufman (apud ZAGO, 2003, p 65) para dizer que “cada pesquisa produz uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira”.

Acrescento que na pesquisa aqui desenvolvida me apropriei da entrevista não somente como uma técnica para “coletar” os dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo que, de certa forma, implicou na articulação dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui, entre outras coisas, sua problematização inicial até chegar à análise propriamente dita.

O tipo de entrevista que foi empregado nesta investigação foi a *entrevista coletiva*, considerada uma técnica de pesquisa qualitativa definida como uma forma de entrevista não estruturada, em que o esquema de enunciação espontânea substitui o esquema de pergunta-resposta. Dessa forma, se coadunou ao estudo proposto por favorecer clima de confiança, de diálogo e de liberdade no desenvolvimento do trabalho.

Essa estratégia metodológica me permitiu fazer fluir o diálogo entre pesquisadora e participantes. O grupo demonstrava autonomia e tranquilidade para fazer perguntas e tirar dúvidas, fazer comentários, desfazer ambigüidades. Ainda que falássemos de lugares sociais diferentes, na entrevista coletiva, essa relação era atenuada, os conhecimentos colocados à mostra eram compartilhados, questionados e confrontados a partir da experiência de cada participante.

Como estratégia metodológica, a entrevista coletiva tem como objetivos identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Segundo Riesman (2004), Kramer (2003); Thiolent, (1998), as entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto de pesquisa e podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder idéias divergentes ou posições antagônicas.

2.4 – Aspectos gerais das entrevistas

Os relatos foram colhidos oralmente, com o uso do gravador. Minhas interferências serviram para explicitar os conceitos, as palavras que geraram ambigüidade ou dúvidas. Dentro do grupo me mantive alerta e assumi algumas condutas intencionais, tais como: no decorrer das falas das informantes procurei me concentrar no processo de escuta, sinalizando interação com o grupo utilizando apenas alguns recursos verbais como “sei, sei”; “entendi”. Isso, no entanto, não me impedia de fazer anotações breves e rápidas nos espaços existentes entre um tópico e outro no

roteiro de entrevista para que pudesse retomar algumas discussões. Assim, no decorrer das entrevistas, procurei proporcionar a cada professora a construção do seu próprio relato, a partir de um roteiro contendo como eixos norteadores a leitura na trajetória na infância, na juventude e nas questões relacionadas à profissão docente. Dessa forma, o grupo pôde refletir criticamente sobre as idéias e histórias ali socializadas e compartilhadas.

As anotações que fiz no decorrer de cada encontro me possibilitaram dirimir dúvidas que ficavam e que não eram claramente explicitadas, assim como permitiram reformular as questões para encontros posteriores. Dessa forma, às vezes a narrativa era retomada para que explicitássemos o que havia ficado no meio do caminho gerando impasses.

Empregando a linguagem das próprias professoras, seus termos e expressões, elaborei outras questões e pude assim aprofundar algumas das que surgiram espontaneamente nas narrativas (Apêndice C). Isso me possibilitou solicitar esclarecimentos, por exemplo, sobre a expressão muito utilizada por todas elas no primeiro encontro e retomado nos demais momentos de entrevista: **“leitor completo”**. As professoras introduziram de forma significativa essa expressão em suas narrativas sem, contudo, introduzir elementos que esclarecessem o sentido que atribuíam à expressão. Provoquei então a discussão para que as professoras pudessem explicitar esse significado.

De acordo com o planejamento, as entrevistas compreenderam quatro encontros. Cada encontro com as professoras foi relevante para repensar o encontro posterior porque me fazia voltar ao referencial teórico relativo às narrativas e perceber que para compreender aquelas histórias não bastaria que eu captasse apenas o desenrolar dos fatos descritos. Era preciso a compreensão a partir da rede de relações que davam sentido ao que narravam. Era essa rede de relações que fazia a travessia entre as trajetórias de leitura, por isso elas retomavam situações vividas ora na infância em suas famílias ou na escola quando alunas ou quando professoras. Os episódios narrados se encadeavam numa rede de significações, formando um mosaico, que envolviam diferentes contextos, diversas vozes, sujeitos e tempos, distribuídos em diferentes instâncias formadoras.

No primeiro encontro, além da utilização do questionário, cada uma de nós fez um breve relato sobre o interesse em estar ali participando daquele tipo de trabalho e eu pude retomar os objetivos da pesquisa. Explicito o tema e o meu interesse em abordá-lo naquela escola e com as professoras das séries iniciais. Deixei claro que a pesquisa requeria que nossos encontros fossem

gravados e que esse “material” seria transcrito para posterior apreciação das professoras, que após leitura e possíveis alterações, poderiam autorizar o que seria divulgado. As professoras ratificaram o aceite ao trabalho e demos início ao primeiro eixo de discussão – a representação sobre o que é um leitor. Assim, continuei o primeiro encontro, solicitando que cada professora dissesse aquilo que pensava ser um (a) leitor (a); que imagens elas tinham de um leitor. Aqui a memória que *a priori* parece ser algo individual, íntimo, próprio de cada um é compreendida como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e sujeita a flutuações. As professoras, no trabalho de reconstrução de suas imagens de leitoras, definiram seus lugares sociais e suas relações com seus pares, criando novas imagens de si.

No segundo e terceiro encontro, elas focalizaram os principais aspectos – os mais marcantes - relativos aos **primeiros contatos com a leitura na infância e na juventude**. Ganham centralidade dois momentos: um anterior à escola e outro na escola. No **segundo encontro**, relativo à leitura anterior à escola, elas destacaram o papel da família em sua formação como leitoras. A marca deste encontro é a experiência de letramento familiar: os processos vividos na família com a mãe, o pai, irmão, primos, vizinhos; as situações de leituras, as representações de leitura escolar trazidas pelos pais; os usos efetivos e possíveis no cotidiano, os vínculos estabelecidos. As experiências com a leitura na família demonstram muitas aproximações com diferentes possibilidades de leitura, apesar de em alguns momentos as professoras terem dúvidas quanto à legitimidade que possui o espaço familiar como um contexto de formação de leitores.

No **terceiro encontro**, as professoras destacaram o período inicial de escolarização e algumas cenas da escola no ensino Médio e Superior. A ênfase recaiu sobre **a trajetória da leitura na escolarização** com discussões centradas no período da alfabetização, logo, na aquisição da escrita propriamente dita. Falaram do método, dos ditados, do livro didático, das formas de leitura e das posturas dos professores e, no ensino Médio e Superior, falaram das leituras interditas e daquelas referenciadas pela utilização de resumos, fichamentos, resenhas a trabalhos específicos, entre tantas outras.

O **quarto encontro**, cujo eixo principal era **a leitura na prática profissional**, encerrou os momentos de entrevistas e destacou os repertórios textuais relacionados à atividade docente seja nas atividades propostas para a atuação em sala de aula seja nos encontros de formação continuada que ocorrem na escola nos horários de hora pedagógica. As professoras rememoraram

fatos ocorridos na formação inicial e relacionaram às suas atividades no contexto atual, discutiram práticas da formação continuada, os tipos de leitura, propuseram sugestões que promovesse a leitura para as crianças e para elas mesmas. Enfim, os pareceres, os planos, os textos pedagógicos, as trocas de experiências, as fichas de avaliação, os modelos a serem seguidos ocuparam centralidade no letramento no local de trabalho.

Concluídos os encontros retornei à escola - no intervalo de 20 dias aproximadamente -, com as gravações e suas respectivas transcrições. Entreguei uma cópia a cada uma das professoras e solicitei que dissessem o que achavam daquele documento. Ao ouvirem as fitas e lerem os textos, mostraram imediato estranhamento: “Mas fui eu mesma que disse isso?”; “Como é estranha a minha voz”; “Eu nunca ouvi minha voz gravada. É estranha”. A outra surpresa foi quanto à sua forma de expressão/enunciação espontânea evidenciando certo descontentamento quanto à “rudeza” do ponto de vista da norma culta: “Ah não, como é que eu posso repetir tanto as palavras?”; “Essa palavra não cabe aqui, vou mudar isso”; “Credo, o que vão dizer de mim?”. E foi assim que frases como “Ela me *dava* com o livro na *cara*” se transformou em “Ela me *batia* com o livro no *rosto*”.

Ao que parece, as professoras buscavam a exposição de uma imagem positiva a seu respeito através da “forma de dizer” e, para isso, era necessário “higienizar” o texto, retirando as repetições, utilizando sinônimos “perfeitos” e acrescentando novas palavras ao vocabulário. Sobre esse assunto, de Certeau (op.cit., p. 54) nos ensina que o lugar garantido pelo mundo “escriturístico” faz da escrita uma forma de desqualificar a voz, porque só vale o que está escrito. Dessa forma, quem escreve é o sujeito considerado *esclarecido, versátil, moderno*. Diante daquelas folhas de papel digitadas, as professoras revelaram as formas como esse mundo escriturístico inscreve-se em sua formação de leitoras, dentro ou fora do espaço escolar.

Para além dos efeitos metodológicos decorrentes do retorno da transcrição das narrativas às professoras, a meu ver, há um aspecto ético associado a essa “submissão” do texto às informantes. Minha entrada no espaço privado da escola – local onde foram tecidas as narrativas - me colocou, entre outras coisas, no “dever” de fazer o retorno do texto a quem me “abriu as portas” com desprendimento e confiança. Afinal, essa foi uma relação que não dependeu apenas de boas intenções, mas exigiu constantes acordos entre mim e as professoras, e eu não poderia esquecer que, em pesquisas desse tipo, “[...] os sujeitos nos abrem e confiam partes de suas vidas,

emprestando-as aos nossos trabalhos. Devemos, pois, merecer tal confiança, tratando-os com respeito” (TEIXEIRA, op.cit., p. 67).

Meu retorno à escola para mostrar as transcrições ocasionou, por certo, um novo movimento à pesquisa porque além das observações feitas aos relatos orais e depois escritos, as professoras escolheram como gostariam de ser identificadas nas narrativas – Lírio, Orquídea e Violeta - e falaram do sentimento de “inquietação” que passaram desde o primeiro momento de entrevista. Uma delas declarou que não parara de pensar no que acontecera, no sentimento singular de estar ali e poder falar de suas experiências cotidianas e de conhecer as de suas colegas. Sentimento esse que me lembrou Benjamin (1987, p. 201) quando diz que “As experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares ou coletivas”.

A dinâmica construída encontro a encontro gerou outras avaliações sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Uma das participantes declarou: “certamente nós não sairemos daqui as mesmas pessoas”. Posso dizer - a exemplo da professora - que esta pesquisa ganhou, após as entrevistas coletivas, outras dimensões. Ganhou vida. Partilha, sentimentos, vozes, cor. As professoras pareciam muito à vontade, fazendo perguntas umas às outras, interferindo com suas idéias, mudavam, portanto, de lugar assumindo por vezes o papel da pesquisadora. Talvez, as professoras tenham levado consigo as inquietações, o debate, as provocações estimuladas por mim. Quanto a mim, reafirmo a sensação de que também eu não saí das entrevistas coletivas como entrei. As histórias delas se cruzavam com as minhas e quem sabe de tantas outras professoras alfabetizadoras. A intensidade das informações que descreveram sentimentos vívidos ao contar suas histórias e ouvir as histórias das outras professoras, ultrapassou, de certa forma, minhas expectativas como pesquisadora. Posso afirmar que a experiência com as entrevistas coletivas resultou em uma experiência de mútuo aprendizado porque “compartilhávamos a mesma atividade profissional e desejávamos compreendê-la na nossa própria vida” (BOSI, 1987, p. 2).

Talvez surja daí a necessidade de compreender por meio da abordagem narrativa o papel estabelecido para a formação do ponto de vista do sujeito aprendente⁶ e “pomo-nos a ouvir qual

⁶ Segundo JOSSO (op.cit., p. 78) o termo *aprendente* quer enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

é o lugar das histórias de vida singulares” (JOSSO, 2004, p. 65), a partir das aprendizagens vividas ao longo das suas experiências individuais e coletivas.

A organização e construção da narrativa colocaram as professoras em contato com suas experiências formadoras, com os valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico. Essas experiências foram enfocadas a partir de uma estrutura detalhada, esclarecendo os acontecimentos vividos, destacando as representações e subjetivações daquilo que lhes parecia mais significativo dentro de cada eixo abordado.

Sabemos que o uso de histórias de vida para reconstruir experiências é uma estratégia metodológica bastante conhecida e descrita na literatura acadêmica (DOMINICÈ, 1990; JOSSO, 2004; NÓVOA, 1988). O diferencial tomado desta metodologia nesta pesquisa foi o fato de as professoras, por meio de entrevistas coletivas, ouvirem-se umas as outras e, nas narrativas, perceberem que suas histórias se entrecruzavam, que existiam semelhanças biográficas, mas que cada questão colocada era marcada pela formulação de quem as apresentava. Cenários, fatos, pessoas, mencionados por uma professora incorporavam-se no relato de outra, ora como semelhança ora como diferença, constituindo aquilo que Benjamin (op. cit., p. 76) denominou de “mosaico”, no qual “as histórias se fazem e desfazem como combinações variadas, como fulgurações” (KRAMER, 2003, p. 54).

Durante os encontros das entrevistas pude perceber que as relações afetivas entre as professoras eram intensas. Elas se conheciam há anos, contudo, aquele espaço formativo das entrevistas parecia possibilitar-lhes mudança no olhar em relação à sua colega, merecendo de uma delas o seguinte comentário: “Eu te conheço há tanto tempo e não sabia tudo isso sobre você. Nossas histórias se cruzam”. Contando suas experiências, as dificuldades passadas, descrevendo os momentos mais marcantes nesse percurso formativo, abordando todos esses conflitos subjetivos, elas iam se expondo e partilhando suas histórias individuais e coletivas. Escutando-as pude compreendê-las melhor, apreender o que aconteceu com cada uma em particular e, sobretudo, pude conhecer melhor aquele grupo de mulheres pertencentes a classes populares, nascidas em municípios do interior do Estado do Pará, oriundas de escolas públicas feitas para pobres, mas que historicamente tiveram dificuldade em lidar com a pobreza e com os diferentes saberes constituídos pelas crianças, síntese de diferentes culturas.

Talvez ou inclusive por esses motivos emergiam diferentes formas de emoção nos relatos. As professoras, responsáveis pela introdução de crianças no mundo da leitura, partilharam medos,

avanços, dificuldades e problemas enfrentados. Além disso, como falavam dos projetos e atividades desenvolvidos na escola, trocando idéias e sugestões, conheci mais profundamente as estratégias adotadas nas salas de aula, nos cursos de formação continuada, os tipos de leituras que eram oferecidos, de que forma esses cursos lidavam com a história, com a vida, com a experiência de leitura das professoras. Nesse sentido, o trabalho com a entrevista coletiva favoreceu a troca e partilha da leitura, a meu ver, um dos pontos fundamentais para despertar o desejo pela leitura e a conseqüente formação do leitor.

A entrevista coletiva caracterizou-se assim, como um espaço para pensar a leitura não apenas como um procedimento cognitivo ou afetivo, mas como “ação cultural historicamente construída” (BRITO, 1998, p. 43) que se faz e refaz sob múltiplas facetas e diversas interferências. Isso me fez pensar no papel dessas professoras, que são formadoras de pequenos leitores e que necessitam ser leitoras também, porque:

Necessitam compreender como ocorre o processo de leitura; precisam ter a sua disposição diferentes materiais escritos, posicionarem-se criticamente diante dos textos escritos e, ainda, eticamente, diante das práticas de leitura que venha a propor para os alunos (ALVES, 2002, p. 65).

E, nesse sentido, reafirmo o papel das entrevistas

[...] enquanto espaços de produção de narrativas, abrem-se como textos que são, a múltiplas interpretações ... recupera a trajetória do sujeito e, ao mesmo tempo, insere e abre a um novo espaço ou um espaço para o novo na própria história de cada um (KRAMER, 1997, p. 31).

Esse “espaço de produção de narrativa” problematiza a noção de verdade científica hegemônica na ciência moderna, porque nas histórias compartilhadas pelas professoras não há uma forma única de pensar o conhecimento; os conhecimentos são múltiplos, assumem diferentes naturezas e condições de possibilidade. Nas palavras de Teixeira (2004, p. 26): “Nessa abordagem metodológica, inexistente uma verdade única, pois são múltiplas, processuais e polissêmicas as interpretações da história, dos acontecimentos, das experiências vividas”. Desta maneira, o conhecimento criado nos diversos contextos pode ser chamado de “conhecimento praticado”, o que, no pensamento de Certeau (1994), pode ser tecido nos múltiplos, inesperados e nada lineares contatos cotidianos, só pode ser criado pela astúcia, já que não tem um espaço próprio, mas se cria em espaço apropriado pelo poder hegemônico.

Acredito ser esta a maior contribuição deste de procedimento metodológico: que as professoras puderam aprender (e ensinar também) com a diversidade, com as vozes das outras; que no jogo de dizer sobre si mesmas, sobre suas práticas suas vozes foram conjugando atos de narrar, com atos de comentar, criando um campo de auto-análise, de repensar o hoje, de questionar determinados padrões e projetar ações ou modificações para o futuro. Talvez por este motivo Nóvoa (1988) afirme que as histórias de vida se constroem numa perspectiva retroactiva (do presente para o passado) e procuram projetar-se para o futuro. O espaço das entrevistas possibilitou que as narrativas se constituíssem também em posicionamentos, em tomadas de opinião sobre o que toda a trajetória de leitura significa na vida de cada uma e ao mesmo tempo nas imagens construídas sobre a leitura dessas professoras.

Tomando como base a exposição realizada até então posso concluir que as entrevistas coletivas: (i) constituíram-se como espaço formativo. Primeiro porque colocaram as professoras em contato com suas próprias experiências formadoras e depois porque puderam intercambiar experiências por meio de aprendizagens extraídas de vivências particulares/coletivas. Esse espaço proporcionou aquilo que Dominicè (1988, p. 143) denominou como “o princípio da confirmação interativa [...]” que ocorre “[...] quando o sentido dado a um momento da história de vida por uma pessoa, coincide com o que é atribuído por outros a experiências semelhantes”; (ii) contribuíram para que as professoras organizassem suas memórias em narrativas revelando embates entre o passado e o futuro e o que questionam nas experiências com leitura vividas no presente;(iii) apresentaram a forma como cada professora ressignificou a fala da outra; os modos como vão tecendo novos sentidos para as falas das colegas.

Há de se considerar contudo que o fato de as narrativas aqui analisadas fazerem parte de um grupo de pessoas com a mesma profissão trazendo como uma de suas conseqüências traços comuns descritos de maneira quase semelhantes, isso não dá lugar a “verdades biográficas. Permite simplesmente apoiar hipóteses” (DOMINICÈ op cit, p. 144).

O diálogo nas entrevistas, os afetos expressos, os conhecimentos confrontados, espaço em que cada uma teve “a chance de encontrar em sua voz o eco de sua própria voz” (PENNAC,1993, p. 32) tudo isso permitiu compreender a importância dessa estratégia metodológica no resgate das trajetórias de formação do professor- leitor.

2.5 – A Organização das Informações e o Tratamento das Narrativas.

O trabalho meticuloso do pesquisador está também em traduzir todo este quebra-cabeça (que hoje eu prefiro chamar de mosaico, pois as vozes se unem formando um todo) tratando-os a partir dos aportes teóricos escolhidos. Esta também é uma etapa da pesquisa em que o qualitativo estará sendo assegurado pelo trabalho também criativo e consistente de quem realiza a pesquisa em tecer as articulações entre as fontes teóricas e as fontes empíricas, o singular, o particular com o geral, o específico e o momento histórico em que as falas estão sendo produzidas. “A pessoa que faz a fita também é a mais capaz de garantir a precisão da transcrição” (THOMPSON, 1992, p. 292).

Observei, conforme as questões éticas da História Oral, o cuidado com a preservação das identidades das professoras, busquei sua autorização para o uso público das transcrições e dos depoimentos orais. Como mencionado anteriormente, as professoras receberam seus relatos já transcritos para serem lidos e alterados quando julgassem necessário, selecionando o que poriam à disposição para fins de divulgação pública e o que deveria ser restrito a mim como pesquisadora. Ficou, também, a critério delas o uso de pseudônimos.

Ao final dos encontros com as professoras eu estava com um considerável número de material transcrito e, para analisá-lo, algum tipo de “seleção” deveria ser feita, o que é sempre um risco porque me levava a privilegiar alguns excertos em detrimento de outros e envolvia meus sentimentos, crenças, valores e concepções acerca da temática.

Esta etapa da pesquisa demandou um longo período de tempo, iniciando por uma leitura minuciosa do texto transcrito de cada uma das entrevistas. Feito isso, iniciei a seleção dos excertos baseando-me nos eixos do roteiro de entrevistas e com olhos voltados ao principal objetivo que era compreender a constituição da professora-leitora a partir de suas trajetórias de formação. Esses recortes ajudaram-me a delimitar o âmbito do estudo e seu alcance, contudo trouxeram um novo desafio: buscar interpretações para aqueles recortes narrados e que aparentemente me pareciam corriqueiros, pois faziam parte de minha história de professora alfabetizadora. Como então lidar com essas situações tão “comuns”, mas que precisavam de um outro tratamento? Que tipo de discurso construir a partir daquelas informações? Paradoxalmente, este meu “não-saber” o que fazer foi que me impulsionou a buscar a compreensão para aquelas situações narradas. Lembrei-me do meu início de carreira quando me deixava,

contraditoriamente, seduzir pela intuição, pelo ensaio e erro. E, naquele momento, isso me fazia caminhar.

Articulei os relatos das entrevistas às informações contidas nos demais instrumentos utilizados – questionário, diário de campo - juntamente com o referencial teórico. Nessa interação, norteado por idas e vindas, foi se delineando o primeiro texto, ao qual chamei: **“Formas e concepções do ato de ler: variações no tempo e no espaço”**. Este texto preliminar enfatizava a concepção de leitor presente nas narrativas. Nele, a leitura aparecia muito mais como um objeto de ensino do que de aprendizagem e assim sendo a ênfase recaía muito mais na escola do que em outros espaços de letramento.

Havia algo de estranho nessa análise preliminar, eu pensava, porque para a leitura se transformar em objeto de aprendizagem era necessário que esta tivesse sentido do ponto de vista do professor, o que significava, entre outras coisas, que ela deveria cumprir uma função para a realização de objetivos que o professor conhecesse e legitimasse. Isso não estava posto no texto, mas eu compreendia que aquele era o meu limite e que o meu olhar “acostumado” estava impregnado de uma leitura escolar, cuja “missão” específica era transformar a leitura em objeto de ensino e dificilmente vê-la com o mesmo sentido que tem fora dela, em outros espaços.

Mergulhada na diversidade das narrativas enfrentei então um novo desafio: construir um discurso sobre leitura, numa “versão” mais coerente com o meu objeto de estudo e isso necessitava não só de bons ensaios, como também de reflexão crítica e profunda sobre as teorias que versam sobre o tema em questão, de maior compreensão à trama que ia sendo construída porque também eu parecia não estar convencida de que a leitura pudesse extrapolar os muros da escola.

Aproximando-me um pouco mais da escuta e leitura das narrativas pude perceber que à medida que narravam suas histórias, as professoras deixavam entrar em cena pessoas marcantes, que lhes influenciaram, imagens mais presentes, eventos de letramento mais significativos, decisões tomadas nos caminhos percorridos. A imagem que me vinha à mente diante das narrativas era a de um caleidoscópio, cujo segredo, conforme Fontana (2000) está no movimento:

[...] um mesmo e único conjunto de peças, articulados na unidade de um mesmo e único objeto, aproximam-se ou distanciam-se, compondo, ao sabor do movimento que lhe é impresso uma multiplicidade de figuras distintas e não estáticas. [...] Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento

de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa (p., 70).

Lembrei-me do senhor Palomar⁷. Em um constante debruçar-se sobre o que lhe parecia mais comum, mais banal, os significados se multiplicavam e cada minúsculo ponto da realidade continha para ele o infinito. Debrucei-me, assim, uma vez mais na escuta e leitura das narrativas e percebi que as professoras, ao evocarem suas lembranças de leitura na infância, juventude e na prática profissional, organizavam suas narrativas em torno basicamente de três instâncias formadoras – família, escola, trabalho – ora legitimando alguma delas, ora colocando-as em confronto – sendo que neste último enfatizavam sobremaneira os encontros de formação continuada que ocorriam na escola. Ainda que cada narrativa trouxesse consigo a maneira particular como o caminho foi percorrido por cada professora, esses espaços foram se tornando os eixos comuns nas narrativas e me permitiram voltar ao texto preliminar para corrigir algumas imprecisões, esclarecer pormenores, acrescentar informações, reformular algumas questões para a análise.

Pude perceber, por exemplo, que as professoras construíram em suas narrativas um determinado tipo de discurso sobre a leitura que foi se explicitando a cada encontro e que, de certa forma, criou não propriamente uma “categoria”, mas um “fio condutor” que atravessava todos os relatos: o discurso do que é leitura e do que não é leitura, ou seja, elas pareciam buscar legitimidade para essa modalidade da língua nos diferentes espaços vividos em suas trajetórias de vida. E, assim, para buscar essa legitimidade elas entrelaçavam as experiências vividas em cada um desses espaços com as diferentes produções teóricas que versavam sobre o assunto e as quais elas tinham acesso nos cursos de formação inicial e continuada.

Compreendi que os “dados” estavam ali, mas que não falavam por si e então dar sentido a cada um deles, colocando-os em diálogo com o referencial teórico era agora tarefa minha. Assim feito, uma nova feição foi se materializando às narrativas e junto a isso novos rumos foram assumidos, entre os quais, a escritura de outro texto de análise e de um novo roteiro de organização das informações.

⁷ O senhor Palomar é o personagem do último livro de Ítalo Calvino (1994), editado antes de sua morte. Palomar é o nome de um famoso observatório astronômico que durante muito tempo ostentou o maior telescópio do mundo. No livro de Calvino o senhor Palomar é todo olhos, mas funciona quase sempre como se fosse um telescópio ao contrário, voltado não para a amplidão do espaço, mas para as coisas próximas do cotidiano. É como se ele nos dissesse que as grandes questões do mundo e da existência também estão presentes em cada objeto que observamos, em cada cena que presenciamos, e de que tudo é digno de ser interrogado e pensado.

Dessa forma decidi eleger os núcleos de análise a partir do que as professoras destacavam e compartilhavam em suas histórias de vida, sobre os episódios vividos com a leitura nos diferentes espaços de letramento, as influências recebidas, as experiências com as regras e exigências de cada de cada instância formadora e no que isso tudo as constituía leitoras. Os elementos marcantes que apareceram nas narrativas foram basicamente os mesmos: a experiência com a leitura na família, a presença constante do pai, da mãe; a escola com seu poder disciplinador, normativo, o local de trabalho e suas exigências de leitura, seus aprendizados. Esses elementos sinalizavam para uma história compartilhada social e culturalmente, contudo compunham narrativas que guardavam nuances singulares, uma vez que o significado de cada um deles, o grau de importância, dependeu do lugar que ocupou na vida de cada professora nos espaços formativos, o que me faz concordar com Bosi (1986) quando afirma que

O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar o singular não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois o singular é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos e papéis do nosso passado e do nosso presente (p. 29).

Tal decisão resultou na construção do seguinte roteiro de organização:

O primeiro núcleo de análise, resultado do primeiro encontro, - **“como as professoras se vêem: a (des) construção da auto-imagem de leitora”** - apresenta como as professoras modificaram e construíram outras imagens sobre si mesmas por meio do autodiálogo tecido nos encontros das entrevistas.

O segundo núcleo é o resultado dos três últimos encontros e apresenta os diferentes contextos – família, escola, trabalho – características específicas e espaços múltiplos de letramentos. Neste núcleo ganha centralidade a legitimidade ou não que possui cada um desses espaços nos relatos das professoras e como cada um deles contribui para a constituição dessas professoras em leitoras.

Minha opção em compor esse percurso, sob essa forma de organização, me possibilitou compreender as diferentes características de cada experiência vivida pelas professoras nas diferentes instâncias formadoras, com os destaques específicos que elas escolheram imprimir em suas narrativas, assim como, o estado de conflito que se instalou quando elas tiveram que pensar que espaços como a família, antes visto como de “não-leitura”, constituía-se como verdadeiro espaço de formação de leitores, sendo que assumindo características que lhes são próprias.

3 – O QUE NARRAM AS PROFESSORAS: FORMAS SINGULARES DE HABITAR O ESCRITO.

E assim, noite após noite, Sherazade vai, com a ajuda da memória, conduzindo adiante o fio de suas histórias: vai tecendo as narrativas. Não é um fio linear; é uma teia, uma trama infundável, infinita.
(Meneses, 1988)

Sherazade, a “Tecelã das noites” como é comumente conhecida, vence a morte e o poder por meio do uso sedutor de suas palavras e histórias guardadas em sua memória. Tal poder da palavra de Sherazade teria pouco valia se não se aliasse à curiosidade do Sultão Xariar. Só assim foi possível construir a relação de cumplicidade e partilha entre ambos.

O mesmo pareceu ocorrer neste processo de pesquisa em que se desenhou uma relação entre pesquisador e pesquisado cujo objetivo primeiro foi o de aproximar-se com o intuito de conhecerem-se e nesse conhecer-se atribuir significados aos fragmentos das histórias de vida e, dentro delas, das histórias de leitura que constituíram cada professora em particular.

Nos encontros para as entrevistas coletivas refletimos sobre as práticas de leitura e sobre os múltiplos contextos e períodos de vida nos quais ela é vivenciada, sobre as relações na infância e na juventude; as influências recebidas, as situações de leituras vivenciadas. Falamos dos medos, das opressões, dos castigos. Discutimos sobre nossas concepções de leitura e sobre as novas descobertas. Confrontamos e compartilhamos diferentes modos de trabalhar com a leitura na escola, as formas de avaliar e de registrar o próprio fazer e nessa riqueza de trocas, percebemos como legítimos alguns contextos/espacos de leitura antes tidos como não legítimos, desmistificamos outros, e nos indagamos sobre o papel de cada um desses lugares na nossa formação leitora.

Mais do que se dizer leitora ou não leitora, o importante foi reconhecer-se em constituição nesse percurso formativo, e assim sendo, ter a possibilidade de evocar imagens vivenciadas no passado relacionando-as com o que se vivencia no momento atual. Então nossa matéria prima foi o próprio percurso e tudo o que foi construído nele: as relações, os medos, os desejos, os encontros e desencontros e as indagações. E nesse percurso, destacamos a leitura como ação por meio da qual sujeitos comuns constroem significados, oferecendo infinito repertório para análise. Assim, trabalhar nesta seção sobre como as práticas de leituras das professoras vivenciadas desde a infância até a vida adulta as constituíram leitoras no decorrer de suas trajetórias de vida, me

possibilitou compreender como as professoras se aproximaram, invadiram, atravessaram e habitaram os espaços mediados pelos textos. Espaços historicamente concebidos como “não legítimos”, e outros sacralizados como o único e legítimo meio de se formar leitor.

Como já afirmou de Certeau (1994, p. 34), “Os leitores caçam em terras alheias, demarcam com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com sorrisos seus caminhos em busca de sentidos num texto”. E, é no espaço do próprio texto que elaboram, como querem ou como podem sua leitura. Talvez seja isso que faça com que uma leitura tenha autoridade e legitimidade em um lugar em uma instituição e não em outra. E, talvez por este também motivo tenhamos criado o equívoco da superioridade de um tipo de leitura em detrimento de outra. O importante parece ser, entender que quaisquer que sejam os campos de reconhecimento, as diferentes formas de ler concorrem com o mesmo critério de legitimidade.

As leituras que apresentarei aqui são formas singulares e, por assim ser, tais apropriações nunca serão isoladas, nem únicas, porque a apreensão das redes de sociabilidade, por meio das quais - e contra as quais - cada professora construiu tanto *suas* leituras (seu corpus referencial) como *sua* leitura (sua maneira particular de ler) resulta de diferentes tempos e espaços, com diferentes pessoas. Os processos de leitura pelos quais passaram as professoras alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, são narrados neste texto a partir dos diferentes olhares que essas docentes lançam aos inúmeros espaços e tempos formativos que fizeram parte de suas vidas. São histórias vividas e revividas que nos contam de referências marcantes, de opções, recusas, interdições, singularidades que foram tomando corpo ao longo dos tempos e que ajudam a compreender a cartografia da história de leitura dessas professoras em uma perspectiva contrária àquela que a apresenta como “não leitora”.

Ao propor que as professoras reconstituíssem por meio de narrativas os caminhos percorridos em suas histórias de leitura, cada uma compartilhou no grupo sua trajetória pessoal e profissional, oferecendo pistas para pensarmos que tais processos – pessoais e profissionais – não se excluem como tantas vezes são concebidos, mas, ao contrário, organizam-se em nossas vidas sob permanentes redes de inter-relações.

Esta seção, trata, pois, da análise das narrativas das professoras, e propõe/deflagra o diálogo entre o que narram as professoras, o que eu digo acerca de tais narrativas e o que tratam as pesquisas e estudos que investem nesse tipo de abordagem. Destaco, portanto, a importância de escutar a “citação das vozes” (CERTEAU op. cit. p. 45) que está presente em cada professora

alfabetizadora e que permite diferentes possibilidades de compreensão de suas trajetórias de leitoras.

3.1 – Como as Professoras se Vêm: a (des) construção da auto-imagem de leitora.

Dia de Hora pedagógica coletiva na escola. Este foi nosso primeiro encontro. Contando comigo éramos quatro professoras. Quatro mulheres - leitoras “facilmente substituíveis, entre milhares espalhados pelas escolas e em muito, semelhantes a elas” (FONTANA, 2000, p.81).

Apesar de estarmos iniciando um trabalho já anunciado em momentos anteriores, o clima era de curiosidade; havia um clima de “felicidade clandestina” no ar. Uma coisa parecia nos unir naquele momento: o desejo, apesar das perspectivas diferentes em cada uma de nós, de contar sobre o que nos constituía leitoras, o que mobilizava a cada uma em particular a estar ali, juntas, participando daquele momento inusitado tanto para mim, como pesquisadora, como para elas, sujeitos da pesquisa.

Enquanto arrumávamos o espaço para iniciar a discussão e, no meio a uma conversa mais descontraída, daquelas que tentam disfarçar o nervosismo e que parecem nos levar do nada a lugar nenhum, eu pensava cá com meus botões no tipo de pesquisa que eu decidira fazer. Uma pesquisa que certamente atribui ao professor se não um *novo*, mas um *diferente* estatuto epistemológico. Porque de objetos de pesquisas e de quem falamos *sobre*, o professor passa a sujeito e a produzir seu próprio discurso, fazendo reaparecer “o sujeito face às estruturas, o vivido face ao instituído, a qualidade face à quantidade. Em suma, valorizam o sujeito e a sua vivência” (TEIXEIRA, 2004, p. 14).

Após lembrar ao grupo os objetivos dos encontros que teríamos, começamos, enfim, nosso primeiro momento de entrevista coletiva. E, para compreender as imagens criadas em torno da condição de leitoras das professoras, iniciei a discussão acerca *de quem é o leitor?*. Entre os relatos, destaco dois grupos, quais sejam:

a) **Uma professora que se reconhece como leitora** utilizando o seguinte argumento:

Eu pelo menos me acho leitora. Sempre brinco que sou uma leitora assim de ler até texto escrito no papel higiênico. Verdade. Isso é uma verdade muito grande. Tudo o que tiver escrito no rolo eu leio: data da fabricação, indústria, tudo.

*Então eu me percebo assim dentro nesse mundo da leitura. **Leio tudo e qualquer coisa que eu veja, qualquer material impresso.***(Orquídea)⁸

b) As demais professoras se definem como “*leitoras regulares, eventuais*”. Os argumentos utilizados são os seguintes:

*Acho que **leitor é aquele que lê todas as coisas; que gosta de todos os tipos de leitura, esse sim é um leitor.** Mas comigo não acontece assim, tem coisas que eu não gosto de ler* (Violeta).

*Eu também me considero uma leitora em parte.. **Leitor completo** pra mim é aquele que gosta de ler tudo, que se interessa por qualquer assunto. Quando ele está interessado realmente por qualquer assunto, ele é um leitor completo, porque independente do assunto ele está sempre buscando outro e se aperfeiçoando em muitas coisas. Todos os assuntos ele sabe discutir, porque ele lê.*(Lírio)

Outro argumento bastante utilizado para ser um bom leitor é aquele que associa o gosto às diferentes funções que a leitura assume na vida pessoal e profissional de cada professora: “*prazer de ler*”; “*buscar conhecimento*”; “*melhorar a prática docente*”; “*Viajar por lugares distantes*”.

As idéias correntes trazidas pelas professoras em suas narrativas sobre o que seja um leitor são, em grande parte, resultado de algumas imagens construídas no século XVIII e no final do século XIX, momentos em que a leitura fazia parte de um conjunto de práticas culturais que passavam pela utilização do livro: a escrita dos textos, seu processo de memorização e decifração, sua recitação individual e em grupo. Essa era uma época em que a tônica centrava-se na leitura em voz alta nos salões, cafés, nas grandes festas. Esse tipo de leitura – a leitura para o outro – permitia o contato de intelectuais com o código escrito servindo-lhes de entretenimento e prazer.

A imagem de leitor é expressa como um sujeito que lê muito e variados livros, independente do propósito, da vontade, do critério:

Leitora é aquela pessoa que **está** o tempo todo **com o livro na mão**, que gosta de ler tudo. *Mas comigo não aconteceu assim, tinha coisas que eu não gostava de ler. Por exemplo, tinha livros que eu pegava e que eu achava chato e ... eu ia largando. Porque eu acho que o verdadeiro leitor, por mais que pegue um livro que não está achando legal, vai até o final da leitura. Faço a comparação com o que eu gosto. Adoro ver filme, uma dia desses fiquei presa na televisão vendo um filme chatérrimo, mas eu vi o filme até o fim, entendeste? Então eu acho que gostar de ler, que ser leitor é isso: é você ler mesmo que você não ache legal.*

⁸ O negrito servirá, a partir de agora, para destacar os trechos mais significativos em relação ao tópico que está sendo analisado.

Por isso que eu acho que eu não sou leitora, porque se a leitura não me agrada eu paro de ler na hora. . Tenho prazer em ler aquilo que eu gosto, mas tem coisas que eu não gosto de ler e vou deixando pela metade (Violeta).

Leitor é aquele que lê todas as coisas, que gosta de todos os tipos de leitura; esse é que é o leitor. {...} Comigo não foi bem assim. Comecei a ler com livros, livros... da igreja... eu me lembro. A primeira coisa que eu li foi uma Salve Rainha ((Risos da Professora)). Foi, eu juro!. Até... me emociono ((A professora continua a entrevista chorando)) porque pra mim aquele dia foi muito importante. Mas no decorrer da minha vida não foi sempre assim. Não sou do tipo que lê tudo que vive com o livro na mão (Lírio).

Posso dizer que essa imagem como aquele “**que lê tudo**” é relativamente recente, uma vez que durante séculos a quantidade de material escrito foi escassa, com elevados preços, e o livro, esse então, era um objeto sacralizado, ainda que não fosse de cunho religioso. O “bom leitor” era o sujeito que, contrariamente ao que dizem as narrativas das professoras, “lia pouco” e meditava muito. Como o acesso aos livros era precário, esse leitor limitava-se a reler os livros que possuía. Apesar de parecer estranho, essa era uma época em que se pode dizer que ler era prejudicial à saúde, pois trazia fadiga, prejudicava os olhos e causava danos ao estômago. Sobre isso, vale a pena ler o comentário do médico suíço Tissot quando diz que

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que pela força e ligação das idéias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as conseqüências serão funestas.[...] O cérebro é que, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago em que há muitos nervos bastante sensíveis, são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo (apud ABREU, 2001).

Se essas práticas de leitura veiculadas no século XVIII, à primeira vista, nos parecem estranhas, o que dizer deste trecho em que uma das professoras nos conta como essa idéia permaneceu legítima por tanto tempo, guardando estreita relação com a concepção de leitor daquela época:

*Eu lembro que eu lia tanto que até brigavam comigo. Às vezes, faltava luz, e eu lá com uma velinha acesa para continuar a leitura. E aí brigavam comigo porque eu ia ficar com problema muito sério na vista. Mas eu não tinha outra coisa pra fazer, então eu pegava minhas revistas e ia ler. **Eu lia e relia** (Violeta).*

Pode-se pensar que a leitura é só uma questão de reprodução pura e simples. Sabe-se, no entanto, que a experiência é “[...] algo que tem efeitos na subjetividade, ou a trans-forma ou a de-forma. Há experiência que resulta em formação [...] Experiência que implica em metamorfose” (LARROSA, 1999), que não se repete, não se transporta para as pessoas e para os tempos com um passe de mágica (se é que ele existe!). Uma das narrativas traduz bem essas idéias:

*Agora penso nas **muitas** mudanças que sofri na vida como resultado desta ou daquela leitura realizada. **Penso em como as leituras foram me tocando em cada etapa de minha vida fosse na infância, na juventude ou agora como professora, no que me ajudou, no que posso aproveitar ou descartar do que leio** (Lírio).*

Se a experiência retratada anteriormente aparece com tanta intensidade em práticas de leituras promovidas no mundo contemporâneo, como no exemplo descrito, provavelmente isso se deve ao fato de ter sido consolidadas como práticas socialmente valorizadas e impostas como verdadeiramente legítimas. Esse é um olhar que busca a “leitura ideal”, deixando de ver a leitura real, concreta e possível que está diante de nossos olhos.

Vale ainda nesta análise evidenciar os modos de leitura que circulavam no século XVIII e XIX a fim de percebermos que a nossa idéia do que seja ler ou do que seja um leitor é tributária, em grande parte, de pensamentos construídos no final do século XVIII e ao longo de todo o século XIX.

Os modos de ler dos sujeitos nesse período podem ser claramente percebidos nas pinturas, nos chamados retratos da época que mostravam pessoas, quase sempre do sexo masculino, com ares de intelectualidade, bem trajadas, em ambientes com aspectos agradáveis cercados por livros. Livros de todas as espécies e de todos os feitios e para todos os gostos. As mulheres, quando aparecem nas pinturas, estão nos interiores de suas casas, devidamente acompanhadas de seus filhos e maridos. Com aspecto de “quem lê viaja” é comum senti-las absortas pela leitura, completamente envolvidas no mundo da imaginação.

O cenário mostrado como propício à leitura é geralmente impecável: tranqüilo, com casas amplas e confortáveis, grandes e luxuosos sofás e poltronas, jardins e parques floridos, com temperatura amena que não guarda nenhuma semelhança com a brasileira, por exemplo. Junte-se a tudo isso uma linda e espaçosa biblioteca e o livro como o maior representante da cultura escrita, como se ali se delimitasse o sentido da palavra *leitura*. Tal imagem vem sobrevivendo e atravessando décadas quando pensamos nas imagens do sujeito leitor que tem se formado ao longo dos tempos. Essa imagem é ainda forte em nossos meios.

Pensa-se em situações semelhantes a essas quando se discutem práticas de leitura promovidas no mundo contemporâneo: pessoas que elaboram páginas pessoais na internet convidam-nos a exercitar nosso *voyerismo*: querem que penetremos em sua intimidade, querem compartilhar seu cotidiano com milhares de desconhecidos. Acreditam que sua vida privada é tão interessante ou exemplar que vale a pena mostrá-la. E ao construir uma imagem positiva de si recorrem, com frequência, aos livros e à leitura (ABREU, 2001, p. 101).

Isso pode ser percebido também em algumas práticas de leitura atuais. Basta acessar os *sites* que veiculam fotos sobre situações de leitura para ver que a imagem que prevalece relaciona-se diretamente àquela veiculada no século XIX: os espaços são ainda as bibliotecas, as casas, as escolas; a figura feminina continua associada à família, ao lar, todas aparecendo com livros nas mãos e lendo de forma tranqüila e harmoniosa.⁹

Ainda segundo a autora referida, esses modos de vivenciar a leitura são concebidos como os “únicos legítimos”, mas como não são encontrados com frequência em nossa sociedade, resultam na idéia de que vivemos em uma profunda crise de leitura, de que as pessoas não lêem e de que é preciso fazer inúmeras campanhas para desenvolver o hábito de ler.

Essas imagens – o livro como objeto fundamental para a leitura, a leitura como entretenimento, como recurso sagrado ora idealizada ora proibida – marcam visivelmente as narrativas das professoras alfabetizadoras quando relatam sobre suas percepções de leitura e sobre o que esperam encontrar nos livros:

Gostava dessas leituras que fazia na juventude porque elas me faziam fantasiar muitas coisas – hoje é assim que eu vejo, acho que na época eu não pensava nisso. Mas penso nisso agora, neste exato momento. Essas leituras me fascinavam porque eram leituras descritivas, que falavam com detalhes dos lugares. Então eu podia dizer que conhecia a Espanha, o Egito, Esparta. Achava que se eu fosse a um desses lugares eu os reconheceria só pelos detalhes mostrados nas revistas. Isso me atraía muito nas leituras [...] Pra mim, além do prazer que as colegas já falaram, a leitura é uma incessante busca de conhecimento [...] Busco essas leituras para que eu possa ir me tornando uma pessoa melhor e ir adquirindo cada vez mais conhecimentos (Lírio).

Ler é um momento de prazer, em que eu me vejo sentada num cantinho reservado e bem “relax”. Leio pra me dar prazer, para eu relaxar... eu acho que a leitura é o mundo verdadeiro mesmo de... abrir aos conhecimentos, de gerar tudo aquilo que a gente precisa (Orquídea)

⁹ Ver Site: www.alb.com.br

Busco essas leituras para que eu possa ir me tornando uma pessoa melhor e ir adquirindo cada vez mais conhecimentos (Lírio).

Sobre as influências de imagens como essas na formação do leitor, Britto (1998) tece argumentos sobre as formas de mitificação da leitura em função de um discurso que “vende a imagem” do trabalhador moderno como um sujeito versátil, competente linguisticamente, capaz de manipular textos nas mais diferentes formas de comunicação, cultivando o mito do sujeito leitor. É esse tipo de discurso que classifica a leitura em má ou boa, em superior ou inferior. Com isso se cria o que Britto chama de “adágios acerca da leitura” em nosso país, dificilmente negáveis e bastante consolidados pelo senso comum. Esses adágios em nada contribuem, segundo o autor, para o avanço do debate relativo a significação do ato de ler e da formação de leitores no Brasil.

Britto explicita os adágios que se constroem, assim:

“A leitura é fonte inesgotável de prazer” - é o primeiro adágio. Encontra sustentação em certa tradição da crítica literária que teoriza sobre a relação *leitor-texto*. A leitura prazerosa vincula-se à possibilidade de o leitor criar envolvimento emocional com a narrativa literária ou com texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional. Tal imagem de leitura supõe ambiente de leitura favorecedor do desligamento do mundo real e forte investimento subjetivo.

Essa é a idéia que circula nos meios acadêmicos e escolares para justificar o fracasso no ensino da leitura: as pessoas não lêem porque a leitura é “desprazerosa”, porque é pouco motivadora. Para resolver o problema, a solução está em apresentar aos alunos um tipo de leitura que desperte a paixão, a sedução. Isso não seria problema se não se colocasse os modos de ler dos sujeitos numa relação de homogeneidade, em que todos deveriam ler os mesmos livros e apreciá-los da mesma forma, como se os textos provocassem nas pessoas sempre as mesmas reações, as mesmas seduções. O prazer se diferencia conforme as necessidades e os objetivos de leitura de cada leitor. Então o que me seduz, como professora, deverá necessariamente seduzir a criança?

Não há dúvida que a leitura deve ser algo prazeroso, que os textos literários provoquem diferentes sensações no leitor, contudo há que se ter cuidado para que não se crie uma supervalorização da leitura em si mesma, conduzindo à sua mitificação. Por isso, prefiro concordar com de Certeau (op. cit., p. 31) para quem “o texto só tem sentido graças aos seus

leitores e, portanto, muda com eles”. A experiência de leitura, no caso da concepção de leitura como prazer, identifica-se com uma perspectiva romântica – em que há ambiente de leitura favorecedor do desligamento do mundo real.

“**Quem lê viaja por mundo maravilhosos**”. É o segundo adágio que subjaz às narrativas das professoras. Aparece aqui a leitura articulada ao *entretenimento, diversão*, como um *lazer intelectual* tal qual seria o ato comum de ouvir música ou assistir a um filme:

Gostava dessas leituras que fazia na juventude porque elas me faziam fantasiar muitas coisas.... Essas leituras me fascinavam porque eram leituras descritivas, que falavam com detalhes dos lugares. Então eu podia dizer que conhecia a Espanha, o Egito, Esparta. Achava que se eu fosse em um desses lugares eu os reconheceria só pelos detalhes mostrados nas revistas. (Lírio)

A experiência com a leitura e os seus respectivos incentivos, não só em relação às classes estudantis mas à população em geral, vêm, ao longo dos tempos, ganhando metáforas, inclusive algumas amplamente divulgadas pela mídia. Quem não se lembra do *slogan* “quem lê viaja” e de outras frases como “ler é deixar-se penetrar por uma substância que enaltece a alma”; “ler é entrar num jogo”. Sobre metáforas como essas, Larrosa ratifica as idéias veiculadas por Britto (1998) e afirma que:

A relação com um texto pode ser perigosa: como substância que permeia a alma pode fortalecê-la ou então dissolvê-la; como viagem pode ser proveitosa, mas também levar o leitor ou ouvinte a perder-se, se descarrilhar; e como jogo, a leitura pode ser causa de perdição (idem p.49).

Nessa perspectiva, ler está fortemente relacionado à questão do *gosto* e, ainda que não se explicita diretamente, ao texto ficcional. Há de se considerar, como bem afirmou Larrosa, que esta é também uma concepção de leitura bastante veiculada pela mídia e por discursos pedagógicos, que vêm no incentivo ao gosto pela leitura a grande possibilidade de formar leitores proficientes. Ao que parece, com freqüência a leitura é tida e mantida apenas como uma *questão pessoal*. O que resulta dizer que as pessoas “não são leitoras porque não querem”, porque não “gostam de ler”, como se todas elas tivessem as mesmas condições de acesso à informação escrita e à cultura letrada e pudessem realmente escolher o que gostariam de ler. O relato a seguir parece ir de encontro a essa percepção. A professora demonstra que não é uma questão de gosto mas, primordialmente, de acesso ao material escrito:

Na minha juventude eu já trabalhava e então podia comprar as revistas sem ter que pedir pra ninguém. Mas eu não comprava revistas nas bancas porque lá estavam só revistas novas e o dinheiro não dava pra isso. Comprava naqueles vendedores que ficavam nas feiras. Eles colocavam as revistas no chão e aí eu comprava, trocava por outras com o próprio vendedor ou com colegas que tivessem interesse (Violeta).

Ainda segundo Britto (idem, p. 58) **“Quem Lê Melhora sua Prática Docente, sua Atuação na Sala de Aula”** - esta é mais uma das concepções que emergem das narrativas. Essa leitura como “descoberta de novos caminhos”, “novas oportunidades” caiu como uma luva no universo conceitual e valorativo da sociedade brasileira, colocando a *possibilidade* em relação direta com a *causa e o efeito*. A possibilidade transforma-se em necessidade e até em obrigação. Quem seria, nesta sociedade, contrário às idéias de que ler amplia o vocabulário das pessoas, que ler é um hábito saudável, torna as pessoas mais cultas e intelectualizadas? Contudo é preciso ter clareza que:

A leitura se faz em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos histórico-socialmente, de modo que o processamento da informação depende sempre de um quadro de referências e é apenas no interior deste quadro que se pode fazer sentido. (BRITTO, op.cit.p 35)

Nestes termos, ninguém é melhor ou pior em sua prática docente simplesmente porque lê, principalmente se considerarem os tipos de leitura, as necessidades em torno das quais essas leituras se organizam, e suas reais finalidades.

Isso fica mais evidente quando lembramos que nossa sociedade autoriza e desautoriza determinados tipos de textos, privilegiando alguns em detrimento de outros. Essa “tutela pedagógica” como diz Larrosa (1999), antecipa-se à leitura realizada pelas professoras, legitimando certos títulos e autores sem levar em conta que os livros não podem ter todos um mesmo valor, nem tampouco as formas de leitura valem sempre as mesmas coisas para as mesmas pessoas diferentes e diferenciadas. Esse é um universo que se diferencia dependendo da maneira como cada um de nós se relaciona com o que lê. Daí a dificuldade em definir se o que se lê necessariamente vai melhorar a prática docente das professoras.

A leitura interdita é também outra marca nas narrativas docentes, se não vejamos:

Ainda na juventude eu lia a bíblia, porque esse negócio de fotonovela, para mim era totalmente proibido em casa. A minha criação não permitia esse tipo

de leitura, porque minha mãe e meu pai eram muito rígidos. Lembro de ter lido fotonovelas nas casas das colegas de escola e nos intervalos de aula. Lá eu procurava ler rapidinho essas revistas e eu achava tudo aquilo muito interessante. Mas em casa só era permitido ler coisas da igreja. Lembro muito dos livros que meu pai lia. Essa é uma lembrança bem presente na minha vida. Eram livros sobre as histórias de faroeste e quando ele não estava em casa eu pegava os livros e lia. É claro que tudo devidamente escondido. Isso ele também não permitia. Ele dizia que essas leituras não eram coisas para mulher. Para os filhos homens, sim. Para as mulheres, de jeito nenhum! (Orquídea).

Essa proibição pode ser compreendida como resultante de costumes ou valores de épocas anteriores, quando vemos, na história da leitura, que “*esse negócio de fotonovela*” ou de romance foi visto até a metade do século XX como um forte perigo para a moral e os bons costumes, especialmente para as mulheres que, por meio de tais leituras, corriam o risco de contaminar-se e transportar das leituras características de personagens consideradas pecaminosas ou socialmente indesejáveis.

... A leitura de romances levava ao contato com cenas reprováveis, estimulando a identificação com personagens envolvidos em situações pecaminosas como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes.

... Acreditava-se no poder da leitura na determinação dos comportamentos: um leitor de romances certamente desejaria transportar para sua vida real as situações com que travara contato por meio do texto. Também perigoso era o impulso de imaginar-se no lugar dos personagens envolvidos em situações criminosas: supor-se no lugar de uma adúltera era tão grave quanto praticar adultério (ABREU, op.cit, p. 56).

Essa articulação entre a leitura que enobrece e que é, portanto, autorizada, e a que é indesejável, pecaminosa e precisa ser combatida é uma construção histórica. Isso fica mais visível se lembrarmos da ascensão da burguesia e de tudo o que a cercava: boas residências, belos trajes, boa alimentação, boas bibliotecas e certamente “bons” livros. Parece que com o passar da história muitas coisas mudaram, mas as imagens em torno do que seja ler continuam, de certa forma, as mesmas.

Vale indagar se alguns modos de conceber a leitura podem ultrapassar séculos e chegar em nossas casas, escolas e nas narrativas das docentes? Creio que tais modos não são as formas únicas de conceber a leitura como também deixam de ser as mais frequentes em nosso cotidiano. Para verificarmos isto, basta andar nas ruas e presenciar cenas de pessoas, das mais simples às

mais sofisticadas, em diferentes situações de leitura. Contudo, apesar de novas/outras práticas adentrarem nossas vidas essa dimensão plural da leitura nem sempre é aceita e reconhecida:

Os grandes leitores, não há dúvida, têm dificuldade em afirmar que existem outras leituras além da sua, ou ainda em conceber que entre sua leitura de douto e as da maioria existem outras diferenças afora estas: ler muito ou pouco, rápido ou lentamente (CHARTIER, 2001, P. 61).

Percebo dificuldades na aceitação das práticas de leitura pouco valorizadas socialmente, apesar de ocorrerem com mais frequência e serem plurais são consideradas ilegítimas, inferiores ou simplesmente, são ignoradas como práticas legítimas de leitura.

Buscando compreender histórias de leituras, diferentes modelos de letramento que cada pessoa constrói ao longo de seu processo de socialização, e conseqüentemente, as diferentes manifestações dos sujeitos diante do material impresso, as professoras puderam repensar suas formas de se relacionar com o ato de ler. Para isso, a meu ver, existem algumas vias possíveis, entre elas, o espaço próprio da formação de professores, tanto inicial como continuada como espaços privilegiados para que os professores falem de suas experiências com a leitura, *revisitem* seus pontos de referência, aproximando-se de suas experiências socioculturais de leituras. Um espaço que possibilite compreender que para ser leitor o sujeito não deve apenas ligar-se a uma cultura livresca, como se ler e escrever fosse somente um processo de decodificação do código escrito, desobrigando-o de adquirir e integrar novos significados à realidade, ao mundo e a si mesmo.

Dessa forma, as relações que essas professoras estabeleceram e estabelecem com a leitura nos diferentes contextos sociais adquirem relevância para o campo do currículo e da formação de professores – leitores, justamente porque a materialização dessas práticas nas escolas – concepções, metodologias, seleção dos materiais – pode ser redefinida em seu já conhecido modelo de efetivação. Afinal, em nossas melhores maneiras de agir em sala de aula incluem-se decisões de aspecto pessoal e profissional.

Há quem considere essa via duvidosa porque pode impulsionar a construção de uma identidade e de uma história pessoal a partir das narrativas de leituras. Não vejo assim: acredito que essa via – a da formação dos professores – pode ser propícia quando se propõe fazer outras interrogações às diferentes maneiras de ler dos professores e, também porque, como bem diz Gonzaguinha em uma de suas canções: “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de

outras tantas pessoas”. Portanto, quando alguém narra sua história de leitor, traz consigo muitas outras vozes que ajudaram a construir suas imagens e as concepções de leitura. Quando penso na formação de professores e certamente no currículo para tal formação, assumo a seguinte utopia:

Uma prática de leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para o pensamento aberto sobre a formação. Frente às operações pedagógicas destinadas a controlar a experiência da leitura, a reduzir o espaço em que ela poderia produzir-se como acontecimento, a impossibilitar o que pudesse ter de pluralidade, a prevenir o que pudesse ter de incerto e a submetê-la a finalidades preestabelecidas, trata-se de pensar o ensino e a aprendizagem da leitura como a abertura do sujeito à linguagem (LARROSA, 1999, p. 24).

Ao traçarem suas considerações sobre o que é um leitor, as professoras apresentam sínteses que não são apenas individuais, mas resultado de sua trajetória daquilo que aprenderam a acreditar e a compartilhar em sua experiência sociocultural. Portanto, ao considerarem-se como leitoras regulares, eventuais, elas sinalizam para um sujeito social que habita uma sociedade marcada pelo estranhamento, pelo definhamento da experiência efetiva de ser sujeito e, do meu ponto de vista, ao reconstruírem essa imagem por meio do autodiálogo elas ratificam a importância do trabalho com memória e narrativas.

3.2 – Lembranças da infância: a família como espaço de letramento.

Nosso segundo encontro tratou dos **primeiros contatos com a leitura na infância**. Foi um pouco mais longo este encontro porque trazia resquícios do encontro anterior, das inquietações causadas e que, a meu ver, particularizava ainda mais aquele grupo de professoras. “Quem se indaga é incompleto”, já dizia Clarice Lispector. E para nós o encontro anterior provocara inúmeras questões e dúvidas tais como: como lidamos com a leitura do nosso dia-a-dia? Como é que podemos achar que não somos leitoras se cotidianamente estamos envolvidas em práticas leitoras? E agora que vamos falar de nossa infância, lembrar das pessoas com quem convivemos, dos lugares em que estivemos, como será que a leitura atravessará nossas vidas? E se eu não conseguir lembrar? Em que as leituras que fiz na infância podem contribuir para minha formação leitora?

Essas perguntas, em especial as duas últimas, nos colocam diante de um dos mitos do letramento qual seja: a hipervalorização do saber escolarizado.

a hipervalorização do saber escolarizado tem raízes tão profundas nas crenças das pessoas em geral que estas incorrem em contradições quando solicitadas a refletir e a decidir sobre questões relativas a usos e funções da leitura em outros contextos que não o da escola (DESCARDECI, 2000, p. 65).

Esses questionamentos fazem parte de um processo de narrativa marcado pela subjetividade, pois se trata de um relato da experiência vivida do sujeito narrador e que possui como pano de fundo a particularidade de se referir à sua história pessoal. Vários autores como Pollak (1992) e Bosi (1995) enfatizam que essa história pessoal é perpassada por uma história sociocultural em que cada um de nós está inserido. Por outro lado, autores como Portelli (1997) acrescentam que ainda que perpassadas por essa vivência socialmente compartilhada, tais histórias se singularizam, pois as histórias próprias de nossas vidas são irreproduzíveis.

Solicitei às professoras que narrassem suas lembranças de leitura no período da infância, o que não significava que elas teriam que reviver fatos acontecidos tal como se deram, mas foram orientadas a destacar dos fatos e situações aquelas que tiveram relevância particular para cada uma delas. Ao sugerir que relembassem esses aspectos, meu objetivo era o de buscar indícios que me auxiliassem na compreensão das formas como as professoras legitimavam ou não outros espaços de letramento diferentes do espaço escolar, dos significados que atribuíam às situações de leitura vivenciadas fora da escola.

Os espaços, as pessoas, os lugares, os dizeres atravessaram o campo de suas memórias e de seus sentimentos. A família apareceu, então, como um lugar de destaque nesse período. A partir de usos quase iniciários de leitura, a maneira com que a família se relacionou com a língua escrita pareceu contribuir sobremaneira com a relação que as professoras estabeleceram com a leitura no decorrer de suas vidas. Um espaço de reconhecimento de si e dos outros, de conhecimento de regras de comunicação. Assim, falar, conversar em família, estabeleceu desde muito cedo as regras da conversa informal e também de situações mais formais: a visita que chegou, a compra na loja do bairro. Esses lugares são apresentados por elas próprias:

Em minha casa líamos pouco, mas conversávamos muito. Meus pais estavam sempre ensinando como se comportar diante de conversas com outras pessoas ou contando histórias, apesar de terem pouco estudo. Às vezes a gente se reunia para conversar, ver fotos e lembrar de outras épocas, de outras pessoas, outras

vezes eu brincava na rua. Lá contávamos histórias, falávamos o que acontecia com a vizinhança, enfim nos divertíamos muito (Violeta).

*Em minha casa ficávamos as voltas com a leitura. Não com a leitura da cartilha, mas **com leitura que talvez as pessoas não considerem importantes como ler a bíblia, por exemplo ou os rótulos**. Nossa casa era pobre, mas aconchegante, meus pais eram carinhosos e nos davam orientações sobre a importância de saber ler e escrever “se vocês não conhecerem as famílias das sílabas não conhecerem todo esse mundo que tem aí, vocês não vão chegar na escola e aprender lá.[...]Eu e meus irmãos **brincávamos de ler** e líamos tudo o que aparecia: a conta de luz, de água, os avisos da rua...(Orquídea).*

*Lembro de minha família - pai, mãe, irmãos - com carinho e saudade. Éramos felizes juntos. Eu brincava de fazer de conta que lia, pegava os livros e lá ia imaginando o que estaria escrito ali. Via as pessoas lendo e queria também ler. Em casa quando chegava uma carta era só alegria.[...] Comecei a ler com livros, livros... da igreja... eu me lembro. Quando eu comecei ler a primeira coisa que eu li foi uma Salve Rainha ((**Risos da Professora**)). Foi, eu juro. Eu assim... eu me emociono ((**A professora continua a entrevista chorando**)) porque pra mim aquele dia foi muito importante (lírio).*

Você tinha quantos anos? – Pergunta uma outra professora.

*Eu tinha apenas oito anos... e foi assim: a mamãe me batia pra eu ler... me batia no rosto com o livro...((**Pausa**)) aí um dia quando eu saí da igreja ... eu... eu abri o catecismo e percebi que já sabia juntar as letras e ler e comecei a ler...eu entendi que sabia ler. Foi um momento marcante, foi muito legal. Naquele dia eu ria e chorava pelo caminho do rio ((**Risos**)).*

Nos bairros e nas famílias de classes populares é cena comum vermos as crianças aparecerem de todos os lugares. São crianças, a exemplo do que narraram as professoras, que circulam de um lado para o outro brincando, correndo, cantando e contando histórias que ouvem no bairro e em casa. Embrenhadas no mundo do adulto e na carência (não ausência) de materiais escritos, elas são ouvintes atentas, sequiosas de novas informações, absorvendo experiências e ensinamentos. Suas “salas de leitura” ou “biblioteca” são o outro – pai, mãe, irmão, vizinho, jovem – que por meio das histórias que contam vão constituindo o acervo oral de cada criança.

Assim, a criança vai se constituindo como uma leitora que se atém ao trato de sua forma oral. Formas essas que vão assumindo características semelhantes àquelas delegadas à linguagem escrita: informar, confrontar, documentar, induzir, registrar, reconstruir histórias de pessoas e de lugares, compilando suas histórias, de suas famílias e amigos. Agindo assim, elas trazem consigo muitas das funções sociais da leitura e da escrita exigidas em nossa sociedade.

Há no espaço familiar, ainda que de forma restrita, o contato dessas crianças com o material escrito. Lá elas aprenderam, por exemplo, que o contato com a escrita é constituído de outros sentidos e finalidades diferentes dos vivenciados na escola. Os sentidos são construídos a partir do contato com diferentes materiais escritos. Ganham centralidade materiais como a fotografia, as receitas de medicamentos prescritas nos postos de saúde do bairro, os diferentes panfletos que invadem as ruas em época de eleição e que dão ao bairro um novo movimento. A leitura ganha sentido também a partir dos efeitos que causam uma carta recebida ou enviada, ou nos bilhetes deixados com tarefas a cumprir, nas contas de água e energia que precisam pagar.

Em casa era comum minha mãe deixar bilhetes com as tarefas que tínhamos que cumprir. Minha mãe lia e todos já sabíamos o que devíamos fazer (Lírio).

Na família, ainda que em alguns casos, a leitura não chegue a ser um hábito ou melhor uma prática, a influência do seu valor simbólico e social trazida em diferentes estratégias de uso, é um ato evidente.

O desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, das instituições sociais – família, escola...- em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita (ROJO, 2001, p. 21).

Nesse sentido, pais, mães e outros familiares contribuíram para a efetivação de práticas de leitura e escrita construídas na família dessas professoras:

Quem me introduziu na leitura mesmo, pra gostar de ler foi um primo. Ele começou a comprar a revistinha “Picolé” e aí eu comecei a me interessar em fazer palavras cruzadas, depois vieram... eu lembro disso muito bem porque foram coisas que marcaram mesmo. Depois foram... as revistinhas do Tio Patinhas, Pato Donald...que eu adorava ler. E quando ele chegava em casa eu já corria, porque eu sabia que ele trazia revista pra mim, né? Às vezes ele chegava em casa e brincava dizendo que não havia trazido a revista para eu ler, mas eu rodeava o rodeava e via que a revista estava dentro do bolso e aí eu puxava a revista e pronto era só alegria (Violeta).

Tudo, tudo o que se refere à leitura eu descobria através de minha mãe e do meu pai. “As mais belas histórias”. Esse foi o primeiro livro que eu tive contato direto. Decorei tudo, todas as histórias, depois, como eu não sabia ler direito, folheava e contava todas elas para os meus amigos e fazia de conta que eu estava lendo. [...] Eu me sentia seduzida pela forma como via minha mãe ler ou contar as histórias. Isso me fazia ter vontade de devorar o livro (Lírio).

minha mãe, uma pessoa ignorante ,não teve a oportunidade de estudar em todas as séries da educação básica... ela só estudou até a 4ª série primária, naquele tempo... mas a minha mãe era uma leitora maravilhosa e ela

realmente nos introduziu no mundo da leitura. Semana Santa... a Bíblia era coisa sagrada na minha casa. Os oito filhos ao redor e ela abria a Bíblia e falava: “Capítulo tal... fulano, versículo tal sicrano... e a gente lia. E no Natal era a mesma coisa. Todas as programações religiosas que tinham na época, nós fazíamos primeiro dentro de casa e depois nós íamos para a igreja. A cada aniversário que tinha, minha mãe dava um livro de presente. E eram livros bem significativos! Não era só “A Bela Adormecida” e “Branca de Neve”, porque essas histórias... ela contava pra gente (Orquídea).

Essa diversidade de textos revela que estamos próximos de grupos que utilizam escrita e leitura em suas práticas cotidianas e que, portanto, esses espaços são efetivamente locais de letramento tão legítimos quanto os demais, já que neles as interações se constituem por meio de materiais escritos e ali estão presentes algumas funções sociais da leitura e da escrita. Tudo depende da relação que a família estabelece com o material escrito. Na família se escreve para: **a)** comprar, cozinhar, organizar o orçamento; **b)** para ter uma relação sacralizada com o livro, sobretudo a de ler para rezar; **c)** para ter uma relação escolar – ler para estudar, ou ainda **d)** para ter uma relação de trabalho – lê e escreve para “ganhar a vida”. Assim, as diversas relações que as distintas famílias podem ter com a língua escrita vão, de certo modo, “tingindo” as primeiras experiências infantis para a formação de futuros leitores.

Esse contexto parece ter consignado às crianças diferentes papéis e possibilidades de leitura porque de um lado vemos sujeitos adultos que lêem e escrevem e de outro lado encontram-se as crianças, sujeitos que sem dominar o código escrito, “fazem de conta” que lêem e escrevem. É, portanto, na presença do “fazer de conta que lê”, no brincar de ler, no desenho de escrever que se encontra o valor e o uso social da leitura e da escrita nessas situações de leitura

Essa “forma de sedução” do adulto me remete a Pennac (1993), quando relata a influência do adulto em seu processo de formação de leitor. Assim diz o autor:

Lembrança de infância e de verão. Hora da sesta. O irmão mais velho deitado de bruços na cama, queixo entre as palmas da mão, mergulhado num enorme livro de bolso. O pequeno, como quem não quer nada: “O que é que você está lendo?”

O grande: *As chuvas chegaram.*

O pequeno: É bom?

O grande: Demais!

O pequeno: O que é que ele conta?

O grande: é a história de um cara: no começo ele bebe muito uísque, no fim ele bebe muita água!

Não precisei de grande coisa para passar o fim desse verão molhado até os ossos por *As chuvas chegaram*, do senhor Louis Bromfield, furtado a meu mano, que não o terminou nunca (p.125).

Dizendo de outra forma, Pennac chama nossa atenção para o fato da necessidade das histórias serem *contadas* às crianças como forma de sedução e não somente lidas em voz alta. Diz que não é suficiente ler em voz alta, mas que é preciso oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante: “Escutem e vejam como é bom ouvir histórias... não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura”, diz o autor (PENNAC, op.cit, p.178).

Essas manifestações de uso da linguagem intermediada pela escrita, sob a influência dos adultos são apontadas por diferentes estudos – Kleiman (2000), Soares (1996) – como *eventos de letramento*. Esses estudos têm mostrado que *letrar* significa levar as crianças ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança letrada, segundo Soares (idem, p. 46), é uma criança que tem o hábito, as habilidades e o prazer de ler e escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes e portadores, em diferentes circunstâncias. Ora, se uma criança “não sabe ler”, mas pede a um adulto que lhe conte as histórias de livros ou as gravadas na memória, se pede que lhe escreva um bilhete ou, ainda, rabisca no papel “fazendo de conta” que está escrevendo, esta criança é considerada **letrada**, porque conhece e tenta exercer, considerados obviamente os seus limites, práticas de leitura e escrita utilizadas em nossa sociedade.

Letrada poderia ser então a criança ou o adulto que, independentemente de ter ido à escola e de ter sido alfabetizado, usa ou compreende determinadas estratégias que são características de uma sociedade letrada.

Uma criança pré-escolar que estivesse “lendo” rótulos diversos de embalagens, ou um adulto “analfabeto” que “lesse” sinais de trânsito ou números ou cores de ônibus para se orientar numa cidade, teriam uma prática discursiva letrada (KLEIMAN,1995, p. 19).

Além desse contato com o adulto em atividades de letramento vividas no espaço familiar, as crianças têm inúmeras possibilidades de aprendizagem informal que lhes são oferecidas. Elas entram em contato com as diferentes funções da escrita na sociedade quando assistem a atos de leitura e escrita nem sempre dirigidos a elas, mas que as informam do valor social dessas práticas em diferentes contextos.

Entram em contato, por exemplo, com escritas públicas como as contas a pagar ou com o uso do vale-transporte. Outras vezes assistem a escrita como forma de divulgação e informação traduzidas nos rótulos, nos avisos. Vêm pessoas registrando compromissos e estabelecendo

relações pessoais e interpessoais para organizar suas vidas cotidianas. Nesse tipo de escrita se destacam as anotações nos cadernos de orçamentos, as listas de compras, os diários pessoais.

Quando eu era criança ficava olhando para todos aqueles escritos e pensava para que serviam. Via as pessoas lendo jornais, escrevendo nos caderninhos suas contas, anotando coisas que pareciam importantes de não serem esquecidas, achava tudo aquilo muito interessante...(Lírio).

Como se vê, numa sociedade grafocêntrica, como a nossa, que se organiza em torno da escrita, as crianças vivem imersas em ambientes letrados, ainda que seja vivenciando o uso generalizado da escrita e isso vai contribuindo sobremaneira para sua formação leitora.

É por meio desses usos iniciais que as crianças entram em contato com a funcionalidade dos objetos de escrita encontrados nos diferentes contextos sociais podendo assim aprender a lidar com cada um deles nas situações cotidianas.

Contudo, a escola pode oferecer uma outra forma de imersão nesse mundo letrado, agora não mais pelo uso generalizado e às vezes até acidental da leitura e escrita. Isso pode ocorrer quando a escola possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita compreendendo os seus usos sociais pedagogicamente. Isso significa que os alunos possam ter atitudes diferentes diante do mundo letrado e saberes específicos diante da leitura e da escrita que os faça usufruir dos benefícios que tais práticas possam proporcionar.

Na escola, espera-se que a criança tenha domínio de outros usos e funções da escrita, diferentes dos construídos na família, e que esses conhecimentos tornem-se um dos objetivos de trabalho no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, pois o contato com diferentes tipos de textos fora do ambiente escolar não é suficiente para garantir a alfabetização, o que significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a língua escrita. Em outras palavras: o processo de alfabetização deve acontecer em contextos de letramento que potencializem a apropriação da linguagem.

As práticas de leitura narradas aqui pelas professoras alfabetizadoras ocorreram bem antes do início da escolaridade, ou seja, antes mesmo do processo de alfabetização. E, em nossa cultura e na maior parte dos casos, o primeiro ambiente de letramento pelo qual passamos é a família, mais particularmente o ambiente criado pelos pais. Na verdade, segundo Soares (op.cit., 1996) tais práticas começam desde o nosso nascimento em sociedades marcadamente grafocêntricas como a nossa. Já nascemos, portanto, rodeados de materiais escritos de várias

naturezas e de pessoas que utilizam tais materiais em diferentes contextos conforme suas finalidades.

Contudo essas “evidências” construídas no campo teórico se revelam de formas conflituosas em diferentes formas nas falas das professoras:

*É engraçado lembrarmos de nossa infância e reconstituirmos nossas relações com a leitura. É uma relação pessoal, mas que ao mesmo tempo envolve tantas outras pessoas. Penso agora que talvez a isso eu deva a minha profissão de professora, que ensina crianças a ler e escrever. Mas eu fico pensando: **será que todo mundo já parou para pensar que a família é um espaço legítimo de formação de leitores? A gente lê em casa, na rua, no ônibus e tudo isso não se transforma em conteúdo na escola por quê?** (Lírio).*

*Eu acho que as pessoas não acham isso tudo tão importante, não. Acho que talvez até nós mesmas que somos professoras só paramos para pensar nisso agora ao ouvirmos os relatos umas das outras. **Parece que quando falamos a gente modifica o que pensa hoje sobre coisas que aconteceram há tanto tempo.** Quem sabe isso pode influenciar em nossas práticas em sala de aula. Eu já faço um pouco disso, mas quem sabe mais gente possa fazer (Violeta).*

*Isso. Eu concordo com vocês. Talvez a gente tenha aprendido que só se lê na escola e então ficou complicado pensar na leitura fora dela. Nossos pais e nossos vizinhos pensavam assim. Imagina se alguém ia achar importante uma criança fazer de conta que lê ou ainda que ler gibi pode ser algo sério. Acho mesmo que todo mundo fala hoje em letramento e alfabetização, mas pouca gente considera como leitura e escrita aquilo que fazemos na família. Porque a gente sempre acha que o importante mesmo que as crianças aprendam as letras e com elas formar palavras e sílabas. **Hoje olho para traz e percebo que a leitura, desde os meus 7 anos, abre as portas para mim. Ela consegue me fazer entender o mundo e tudo que preciso para viver nesta sociedade. Penso, neste momento, que preciso dizer isso aos meus alunos. Acho que isso é importante para motivá-los a ler e escrever. Quem sabe não conto para eles a minha história de leitura na família** (Orquídea).*

Ao reconstruírem suas memórias as professoras estão ao mesmo tempo modificando o presente e de certa forma, alterando o futuro, como bem relatam as professoras. O parâmetro é o hoje, o presente daí que em alguns momentos a intenção narrativa se constitua em espaços debates, em que as professoras repensarão sua história a partir do hoje, do questionamento a determinadas situações contextuais vividas no presente. Assim, no jogo de dizer sobre si mesmas, sobre suas práticas, suas falas apresentam-se híbridas e como tal conjugam atos de narrar com atos de comentar e debater. Nesse sentido, o trabalho com a memória amplia o horizonte de possibilidades, pois mobiliza e gera novas ações ou atitudes: “Quem sabe não conto para meus alunos a minha história de leitura na família”, declarou a professora. Assim, a memória

materializa e produz aquilo que de Certeau (1994) chamou de “ruptura instauradora”, isto é, ela nos faz contemplar novos cursos de ação que não podem ser guiados simplesmente por hábitos estabelecidos. Talvez por este motivo as professoras fiquem em conflito quando a família aparece como um espaço privilegiado de letramento nas discussões teóricas, embora isso não ganhe valor nas manifestações sociais e escolares como um todo.

Nesse sentido, a partir dos aspectos acima discutidos, pode-se perceber a necessidade de darmos importância ao contexto familiar na formação do leitor, permitindo ao docente refletir sobre sua prática leitora, considerando, por exemplo, que: **a)** a multiplicidade cultural resulta em diferentes tipos de letramento; **b)** os usos e funções da leitura diferenciam-se e variam de acordo com cada leitor porque se desenvolvem no cotidiano desses sujeitos, implicando em diferentes estratégias de leitura conforme seus objetivos, o grau de complexidade e as práticas discursivas as quais os sujeitos têm acesso.

Contudo, se acreditamos que no contexto familiar as crianças desenvolvem práticas de letramento, qual seria então o papel da escola? Não seria o de potencializar essas práticas, buscando ampliar o repertório de alunos/as em leitura e escrita?

3.3 – Lembranças da infância e juventude: o papel da escola na constituição de leitores/as.

O narrador conta o que ele extrai da sua própria experiência ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

(Walter Benjamin)

Este foi nosso terceiro e mais longo encontro, porque a cada novo encontro somavam-se os já ocorridos. Dizem que as boas narrativas, as histórias especiais são assim mesmo, trazem sempre o frescor da experiência alheia e por vezes nos ajudam a olhar o que antes não víamos. Neste caso, as experiências *alheias* eram as das próprias professoras, construídas a cada encontro e a cada leitura que faziam no intervalo entre as entrevistas, das dúvidas que teciam sobre memória e narrativa. Não sei se o melhor nome para traduzir o amadurecimento que senti no grupo a cada novo encontro, proporcionado acredito, pela entrevista coletiva, pode ser chamado de “(trans) formação”. Prefiro dizer que este tipo de trabalho provocou em cada uma o prazer de ver seus saberes antes esquecidos virem a tona e, que agora, ao relatarem suas memórias, o fazem criando infinitas imagens em suas mentes sobre si mesmas e sobre as formas de conceber a leitura.

A narrativa é deste jeito: nascida, corre o mundo, conhece novas paragens, encontra velhas pessoas em ruas, vielas, avenidas, até que não saiba mais por quais caminhos e descaminhos trilhou. Talvez por este motivo eu tenha a sensação de que as professoras “amadureceram” (ou se autoformaram?) no decorrer desses encontros.

Então vejamos: este encontro foi mais longo porque as professoras, ao continuarem falando da infância e agora também da juventude, marcam outro período, em outro espaço, o **escolar**. Destacaram fatos e situações sobre suas memórias da escola. Um período que inicia com a alfabetização e se prolonga com as preferências de leituras em etapas do ensino médio e superior

Segundo Kensky (1997), a escola é um lugar de transmissão de alguns aspectos da memória coletiva, valorizada, obviamente, pelo grupo social ao qual pertence. Nela são veiculados dois tipos de memórias. Um estruturado a partir dos textos escritos, dos livros, revistas e documentos, que se traduzem no que a autora chamou de *memória-saber*. E, um outro tipo de memória *dinâmica e mutável*, “[...] suscetível a transformações a partir de vivências, acontecimentos e conhecimentos que vão ocorrendo nas interações cotidianas, dentro e fora do grupo social escolar [...]” (idem, p.38). O que tem feito a escola com esses tipos de memória? Ao que parece, na atividade escolar, tanto professores quanto alunos têm feito uso mais freqüente da memória-saber para tentar recuperar e compreender os conhecimentos já sistematizados. Então pergunto: não seria a partir da interação entre essa memória-saber e a memória em movimento, dinâmica, construída nas diferentes interações, que alunos e professores poderiam construir outras formas de conhecimento, agora mais significativo?

A escola vem sendo ao longo da história um espaço privilegiado da *memória-saber* de um determinado grupo social, talvez advenha daí a sacralização de seu espaço como o único legítimo de leitura. Essa *memória-saber* que tem determinado de certa forma o que é leitura e o que não é leitura, os espaços legítimos ou não de aprender a ler, se confronta constantemente na escola com a memória viva, em movimento. A memória-saber revela resistência de todas as formas, basta atentarmos ao que dizem os alunos quando perguntados se gostam de ler e, se gostam, de que gostam. O que gostam quase nunca está presente na escola, porque são leituras cotidianas, marginais, rebeldes... leituras vivas, resultado das memórias em movimento. Para mim, o gosto é algo construído historicamente, portanto não creio que um sujeito diga que não gosta de poesia na escola, se ele nunca teve a oportunidade de experienciar este tipo de texto. Acredito, e concordo

com ele, se me disser que não gosta porque a poesia vem servindo, por conta da memória-saber, de pretexto para trabalhar a gramática normativa.

Digo isso tudo para mostrar que, na escola, a leitura não tem sentido algum sem nosso olhar que lhe atribui as formas, sem nossa memória movimento que lhe confere significados, rupturas, alegrias, desejos.

Vejam então as formas com que as professoras articulam em suas narrativas esses dois tipos de memória. A entrada no novo contexto de letramento que a **escola** constitui para a criança é marcada, nas narrativas, por uma certa descontinuidade face à sua experiência na família. Tal descontinuidade se faz presente de início na exigência de um novo relacionamento da criança com a leitura e a escrita. Se na família a criança utilizava a leitura e a escrita como objetos que serviam às suas necessidades comunicativas e ao lazer, agora na escola, essa relação se apresenta essencialmente como objeto de conhecimento e estudo. As crianças passaram de um ambiente preponderantemente oral para um outro em que a oralidade é considerada como algo menor, sem importância e em que a forma escrita ganha centralidade. Apropriar esta forma por meio da aprendizagem da leitura e da escrita parece ser a tarefa mais específica com que este novo ambiente confronta a criança:

*O que eu lia na escola? **Gente, eu nem lembro!** Era livro didático mesmo. Era usada a **cartilha do ABC**. A leitura era feita repetindo os textos que estavam no livro didático. Eram **letras, sílabas e algumas frases**. Toda aquela motivação para leitura que tinha em casa foi esquecida pela escola. [...] Eu não via muitos materiais escritos como vemos hoje nas escolas. A escola era um lugar com **ausências de leituras** ou será que a leitura só acontecia na sala de aula? (Orquídea).*

*Engraçado. **Parece que as nossas vozes se entrecruzam e formam uma só fala**, apesar de termos estudado e vivido em épocas diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes., as práticas, a “cara” da escola é a mesma! [...]. Na minha escola quase sempre esqueciam que já tínhamos uma ou muitas experiências com a leitura. Parece que estávamos sempre começando do zero. **Era como se tudo o que lemos antes fosse de menor importância ou pior, nem fosse leitura. Tudo o que fazíamos era em função de provas, de pontuações** (Lírio).*

*Quando eu fui pra escola eu não sabia ler...Mas, pelo que eu me lembro **eu não aprendi a ler na escola**. Minhas lembranças da escola não são as melhores. Vivíamos de castigo, **lendo cartilhas** desinteressantes. A alegria da leitura na família ficou esquecida (Violeta).*

A gente vai conversando e eu fico pensando que eu não gostaria de fazer com meus alunos o que fizeram comigo na escola quando eu era criança. Lá me

colocavam de castigo quando eu não queria ler em voz alta. Eu era tímida e isso era tomado como rebeldia e ler era uma das “punições” para os rebeldes. Pode isso? (Orquídea).

Isso poderia parecer estranho ou levar o leitor à idéia de que a atuação da escola se dá sempre pela imposição de uma perspectiva que legitima e prescreve normas fixas para a relação com a leitura e a escrita. Não nego que isso aconteça, que na escola, a memória-saber, o escrito apareça de forma ensimesmada com práticas de memorização e cópia. Contudo, a escola é *um* dos espaços de formação de leitores. Assim, prefiro enfatizar o “[...] funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola em seus processos e produtos” (ROJO, 2001, p.47). Prefiro pensar a escola como uma agência de letramento que possui processos e práticas diferenciadas de outras agências, como é o caso da família. Alguns estudos (HEATH, 1982; ROJO, 1994, 1995, 1998) já demonstram isso ao compararem diferentes práticas e processos de letramento em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, no universo familiar, e a correlacioná-los às práticas da escola. Insisto em dizer que as funções da leitura e da escrita se diferenciam conforme os contextos, as situações, os objetivos de cada um de nós.

A leitura, iniciada formalmente na escola, situa-se num espaço de transição, de continuidade e descontinuidade da experiência anterior proporcionada pela família (o contato com diferentes materiais escritos, leituras de histórias, piadas, causos, discussões de programas de televisão) e o domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, tarefa mais específica com que este outro ambiente de letramento confronta a criança. Isso não quer dizer que a escola não possa se apropriar dos conhecimentos anteriormente adquiridos na família para cumprir sua especificidade. Pelo contrário, os conhecimentos advindos da família e de outros espaços podem ser pontos de partida (e de chegada também) para consolidação, aprofundamento e introdução de outros saberes indispensáveis para que uma criança aprenda a ler e escrever e se constitua leitor. Essas experiências contribuem para construir um conhecimento acerca do uso e da natureza da língua escrita, conhecimentos estes que se constituem em suportes para novas aprendizagens.

Na escola as interações alternam-se por realizarem-se em contextos diferenciados. São contextos que transitam entre pais, mãe, irmão – na família – e entre professor e outras diferentes crianças, na escola. Ora, um dos primeiros “sintomas” de interações diferentes se dá quando

observamos, por exemplo, o contexto das interações verbais. Geridas em sua maioria por um adulto, essas interações confrontam a criança com formas lingüísticas diferentes – certamente mais formais- daquelas aprendidas no ambiente familiar, porém que expressam as mesmas intenções comunicativas. Explico: as formas de tratamento que na família surgem cobertas de marcas de afetividade, com uso freqüente de diminutivos: “Já papou tudo meu queridinho, já? Ele tapa os olhos com as mãos e depois destapa, não é filhota?” (PEREIRA, 1999, p.56), dão lugar, na escola, ao nome próprio e eventualmente ao “senhor/senhora” ou pelo menos ao tratamento na terceira pessoa do singular, em níveis superiores da escolaridade.

Outro exemplo claro desta tarefa da escola encontra-se no ensino da linguagem figurada. Na família, certamente, a criança já entrou em contato com este tipo de linguagem em suas interações com o pai ou a mãe. Quem de nós nunca ouviu frases do tipo: “Eu já te disse **mais de mil vezes** para não fazer isto” ou ainda “Cuidado com esta brincadeira. Você vai quebrar **a perna da mesa**”. Continuando: se observarmos as brincadeiras de “faz de conta” infantis isso fica ainda mais evidente quando nos confrontamos com o uso que as crianças fazem das prosopopéias. Um exemplo: “E então, **o elefante** diante da banheira **disse à bolha de sabão**: eu quero entrar. **A bolha respondeu**: se tu entrares eu saio. E o elefante disse: e se tu saíres, eu entro.” Isso ocorre freqüentemente nas brincadeiras das crianças, contudo o ambiente familiar não exige da criança uma interpretação mais “consciente” do que falou nem tampouco maiores explicações de sentidos.

Estudos como os de Fonseca (1996), afirmam que é somente na fase final da pré-adolescência ou adolescência que os sujeitos começam a ter comportamentos, ao nível da compreensão e explicitação dos sentidos envolvidos na linguagem figurada, próximos dos adultos em decorrência da forte influência do ambiente escolar que coloca o aluno em maior contato com textos orais escritos que contêm este tipo de linguagem e, sendo assim, lhes exige maior reflexão. A exemplo disso temos um grande número de trabalhos e projetos sobre lendas, contos, provérbios, obras literárias, discursos publicitários, entre outros, que circulam nas escolas, ainda que eu desconfie do tipo de procedimento com que se trabalhe com essa que poderia constituir-se na memória em movimento na escola. Segundo Pereira (op. cit.,1999), ao propor a análise desse material lingüístico, a escola enriquece a própria competência lingüística do sujeito na medida em que lhe fornece evidências de usos diferentes, mais complexos e criativos da língua (tanto em termos lexicais, quanto semânticos e sintáticos).

Compartilhando também momentos que marcam a relação com a professora da classe de alfabetização, as narradoras falaram com tristeza e certa revolta do tratamento que lhes era dispensado e do uso do livro didático como praticamente o único recurso de leitura, legítimo representante da memória-saber

Minhas lembranças da escola não são as melhores. Às vezes eu acho que o professor não simpatiza com determinados alunos ((A lembrança faz a professora chorar e os relatos param por alguns momentos)) [...]...Até apanhar dela eu apanhei, ela me colocava de castigo, credo... era horrível (A professora vira-se e demonstra que não quer mais falar sobre isso) (Violeta)..

A minha professora não foi maravilhosa o suficiente para me conquistar. Eu nem lembro o nome dela. Lembro da maioria dos professores, mas dela eu não lembro o nome, não. Só me lembro que era uma pessoa que gritava muito, que era muito repressora e que obrigava a gente a ler tudo o que tinha na cartilha. Muitas vezes eu fiquei no canto da parede, porque tinha vergonha de falar, de ler em público. Tinha que decorar coisas da cartilha que eu não gostava. Então ela me colocava no canto da parede com um chapeuzinho de burro (Orquídea).

Eu lembro de um livro que tinha e se chamava: “Eni e Mauro”. Nunca vou me esquecer do “Eni e Mauro”. “Eni e Mauro” era uma cartilha... “Eni e Mauro são irmãos”... “Eni é irmã de Mauro”, “Mauro é irmão de Eni”. Era a primeira lição (Lírio).

Isso mesmo! Esse era o livro que eu também usava “Eni e Mauro”, era isso mesmo (Orquídea).

Conforme as professoras evidenciam nos relatos, a leitura passa para a “propriedade” de outra pessoa: a professora da turma, que com punho forte, segura as rédeas da situação em suas mãos. As marcas apresentadas nas narrativas sobre as práticas ocorridas na escola reafirmam dispositivos e estratégias prescritivos sobre o trabalho docente.

Tomar lições, escrever nos cadernos exercícios de coordenação motora e de memorização de letras e sílabas são atividades que demonstram que também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de autoria.

É necessário que o professor conquiste autoria não só porque é um sujeito social, que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam (KRAMER, 1996, p.84).

Com o objetivo de ensinar a escrever os professores costumavam organizar a prática pedagógica a partir de uma progressão linear e cumulativa a serem “dominadas” pelas crianças, conforme o grau de dificuldade: primeiro as crianças deveriam conhecer as letras, juntá-las para formar as sílabas e só depois juntariam as sílabas para formar palavras e as pequenas frases. No empenho do planejamento didático e lógico, este processo peca, entre outras coisas, pelo exacerbado artificialismo e contraria a experiência que a criança constrói cotidianamente.

*A professora ensinava tudo seqüencialmente; **primeiro as letras, seu desenho, seus nomes.** Depois ensinava a **formar as sílabas, as palavras e as frases.** Quando já sabíamos tudo isso, passávamos para construir **pequenos textos** (Lírio).*

*Comigo não foi diferente. Parece que essa lição é comum a todos: **letras, sílabas, frases, textos.** Era sempre a mesma cartilha, as mesmas tarefas, as mesmas punições e certamente, as mesmas lembranças ruins daquele momento. Eu não lembro com saudade daquele tempo. Infelizmente o que eu destaco pra contar, para lembrar de minha passagem, longa passagem pela escola, são momentos de tristeza. E diante disso tudo fico pensando no tipo de professora que sou, em minhas práticas diárias com as crianças. Fico pensando que temos obrigação de sermos diferentes do que foram conosco. Vocês não acham? (Orquídea).*

*Eu acho que sim. Também eu fui vítima desse processo: **primeiro do que achavam que seria mais fácil para depois iniciar o mais difícil** Mas acho também que nossas professoras passaram por processos dolorosos, como os nossos, e talvez não tenham tido a oportunidade sequer de refletir sobre isso. Isto é bem interessante: podermos refletir sobre nós mesmas a partir de experiências vividas há décadas quando éramos somente alunas (Violeta).*

*Isso se chama experiência acumulada. Ouvindo vocês falarem penso na importância que essa experiência acumulada que temos, algumas tristes outras alegres, **pode nos fazer ser melhores profissionais.** Isso dá uma vontade de ir pra sala de aula e fazer tudo diferente (Orquídea)*

Gostaria de continuar o diálogo com as professora a partir de dois eixos que considero relevantes. O primeiro refere-se à descrição com que apresentam a escola e, depois, a capacidade que possui a memória, aparentemente mais particular, de se remeter a um grupo.

Essa escola, descrita pelas professoras, acredita que uma palavra é simplesmente somada às que as crianças já conhecem, desconsiderando o fato de que cada palavra obriga necessariamente o sistema de escrita a se (re) organizar e, que assim sendo, a criança elabora um sistema que explica, teoriza e organiza suas práticas leitoras.

O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a

escola? Domestica esse objeto, decide que as letras e as combinações serão apresentadas em certa ordem e constrói seqüências com a boa intenção de facilitar aprendizagem. (FERREIRO, 2001,p. 65).

As idéias de Ferreiro vêm ao encontro das palavras de Foucambert (1998) quando diz que entre 1960 e 1970, período em que as professoras participantes desta pesquisa iniciaram a escolarização, a escola confrontou-se com um problema que até hoje demonstra poucas formas de transformação. Até essa data o *saber-ler* era quase que unanimemente confundido com a possibilidade de atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral.

A escola, a quem caberia o papel de organizar metodologicamente os processos de letramento – isto porque se deve esperar da escola uma abertura de possibilidades e não sua restrição – desenvolvidos na família objetivando ampliar o repertório de leituras das crianças, parece não ter cumprido seu papel, uma vez que as estratégias utilizadas no procedimento de ensino surgem como a única possibilidade de fazer a leitura de qualquer texto em qualquer circunstância (SANTOS, 2002) e as professoras das turmas como as detentoras da leitura. Que leitores forma este tipo de escola? Um leitor ensimesmado, que não consegue dizer que gosta de ler pelo simples fato de não ter vivido, na escola, experiências de seu mundo sociocultural?

Esta postura mecanicista do ensino de leitura teve grande reforço nos pacotes de treinamento e programas curriculares oficiais oferecidos aos professores, sobretudo, a partir da década de 1970. Destes programas constavam, em sua maioria, objetivos de caráter comportamentalista, cuja preocupação quanto à aprendizagem de língua materna esteve centrada somente no ensino da gramática, estando a “leitura significativa” em segundo plano e como pretexto para o estudo gramatical normativo (GARCIA, 1988).

Embasadas numa concepção tecnicista de educação, as propostas oficiais passaram a promover treinamentos para os professores em que se utilizavam técnicas mais “modernas”, visando o sucesso e o ensino produtivo em sala de aula. O objetivo desses treinamentos era o de instrumentalizar os professores oferecendo-lhes um arsenal de técnicas e procedimentos para serem usados em sala de aula, sem contudo, qualquer tipo de reflexão crítica sobre o processo de ensino, especificamente o de língua. Sendo assim, restava ao professor agarrar-se ao livro didático, que além de ser o único material disponível (a promessa de “armar” os professores era grande, mas as escolas, em sua maioria, não dispunham de recursos para a implantação dessa proposta) trazia em seu corpo, planejamento para cada série, com objetivos, procedimentos e

atividades, “facilitando” a vida do professor, sobrecarregada com exacerbada carga horária de trabalho.

As conseqüências disso no ensino de leitura revela-se na organização da prática pedagógica a partir da progressão linear: primeiro o ensino das letras, depois as sílabas e só então as palavras. Ao aluno bastaria dominar a mecânica deste processo para aprender a ler.

Pautada, portanto, nesta concepção de educação de cunho tecnicista e de leitura como decodificação de sinais gráficos, a escola foi distanciando cada vez mais a leitura escolar da leitura prática social, construída e vivida por homens e mulheres fora dos muros da escola. Isso tudo acompanhado de perto pela presença marcante de um “velho companheiro” nosso, o livro didático, assim considerado na descrição de Batista (2002):

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, raramente é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições. [...] Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil (P.530).

A centralização das atividades de alfabetização no livro didático pode ser entendida à medida que evocamos as décadas de 1950 a 1970 e verificamos o surgimento de escolas que traziam a idéia de um ensino centrado nas habilidades individuais das crianças. Nessa época, a rede pública de ensino alastrou-se pelo país e era cada vez mais presente o ingresso de crianças das camadas populares na escola, que se dividia entre abordagens tradicionais e práticas que já anunciavam a adoção de uma nova postura para o ensino da leitura. Importa entender que mesmo recebendo uma outra “clientela”, a escola continuou trabalhando a leitura como se dela não fizesse parte esse contingente de crianças com outras formas de se relacionar com a leitura e a escrita.

Nesse período também se ampliaram os meios de acesso à leitura: bibliotecas ambulantes e o número de livrarias no Brasil aumentou significativamente.

Ao longo dos anos 60 e 70, moderniza-se o setor editorial, provocando um conjunto acentuado de modificações nas produções dos manuais escolares. Os manuais eram organizados como “estudos dirigidos” apresentando não apenas uma seleção de conteúdos a serem ensinados na escola, mas também um modo de distribuí-los no tempo escolar. Esta seleção era acompanhada de um conjunto de atividades que introduziam, descreviam e avaliavam o domínio

de cada aluno. Tais exercícios se dirigiam diretamente aos alunos: **“agora faça o exercício”**; **“pergunte ao seu professor”**; **“leia o texto”**. Ocorriam, pois, segundo Batista (op.cit., p 538)

... um conjunto de alterações no modo de encenar a leitura e sua utilização: os manuais passam a reunir funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades, assumindo um alto grau de dependência do contexto da sala de aula e realizando uma mediação entre o aluno e o professor, que atribui a este um papel subordinado em relação às atividades propostas pelo livro didático.

A utilização do livro didático pela escola e sua forma imperativa de “promover” a leitura - *Leia o texto!* - me recorda Pennac que assim se posiciona:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”...o verbo “sonhar”..... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia logo, que diabo, estou mandando você ler!”. Vá para o seu quarto e leia “. Resultado?Nulo (Op.cit,p.13).

Importa observar no processo narrado pelas professoras sobre seus inícios de escolarização o fato de que fora da escola o *saber ler* era bem diferente. Enquanto na família esse saber era adquirido em geral quando as crianças tinham acesso aos diversos suportes e gêneros de escrita e, participavam dessas práticas, tendo como modelos pessoas adultas que liam histórias, livros religiosos, cartas, escreviam bilhetes, contavam causos comentavam notícias, entre outros eventos de letramento, na escola isso vinha acompanhado de uma única interlocutora – a professora- e as situações de leitura eram quase sempre prescritivas, visando avaliações.

Na escola líamos para fazer provas ou trabalho para somar às notas das provas. E a leitura era sempre na mesa da professora. Era bem diferente da leitura na família quando nossos pais liam pelo prazer de ler e de contar as histórias (Lírio).

Lembro que na minha escola as coisas não mudavam muito. A professora era rígida e queria sempre a lição na ponta da língua. A gente tinha que treinar muito para a leitura sair direitinho (Violeta).

Na família, escutar histórias lidas em voz alta por adultos, sobretudo nos anos que antecedem o início da escolaridade, pode constituir-se em fator produtivo para o sucesso dessas crianças na escola, que deve empenhar-se na tarefa de não endurecer as palavras, ocasionando a perda de suas expressividades e, principalmente, sua burocratização.

Outra questão que gostaria de destacar nas narrativas é o entrecruzamento entre os tempos vividos – o tempo que se foi e o tempo que está sendo - Cada professora que narra carrega em si a lembrança, contudo está sempre interagindo com a sociedade, com seus grupos e instituições

possibilitando outras projeções e desejos para quem rememora, por isso que, lembrando de suas professoras e das situações de leitura, elas se lançam ao desafio de ser diferentes, de alcançar outros vãos.

*As lembranças que trago da época que iniciei a escolarização não quero esquecer, pois me são úteis pra hoje, no meu trabalho como professora. **Elas me fazem repensar minhas atitudes e minha forma de trabalho com as crianças** (Orquídea).*

Quando lembro do que acontecia em sala de aula quando eu era estudante, me dá uma vontade de fazer diferente. O problema é que de vez em quando a gente esquece....(Violeta).

“A rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos que nos cercam”, já anunciava Halbwachs (1990, p. 59), de maneira que, ainda que não estejamos na presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como procedemos e vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências, desse mosaico formado por nossas vozes que percebemos tal qual um amálgama, uma unidade que parece ser só nossa. De que se alimentam nossas memórias senão das diversas memórias oferecidas pelo grupo? As narrativas das professoras aqui pesquisadas sofrem o efeito dessa experiência, pois elas organizam suas memórias em narrativas produzindo aquilo que Halbwachs (idem, p. 65) chamou de *comunidade afetiva*. Eu ousaria dizer que este é o caráter social da memória e que um de seus elementos mais importantes é a linguagem. Por meio dela, as professoras estabelecem as trocas com os membros do grupo. Sobre isso é possível afirmar que “a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes” (BOSI, 1986, p.30).

Um novo destaque marca as narrativas: a dimensão cultural da leitura e a memória como objeto de luta:

*Gostaria de voltar um pouco na discussão que fizemos no encontro anterior Sobre as práticas de leitura na família para falar ou tentar entender o que acontece com a escola que **não aceita as diferentes forma de ler de cada aluno como uma prática real, verdadeira**.[...] Nas salas de aulas, quando crianças, éramos todos de classes populares, com precários materiais para leitura, mas o que nos diferenciava eram as nossas experiências com a leitura em casa, na rua, no bairro Por que será que nada disso importava à escola? (Violeta).*

Sou de opinião que na escola há um tipo de leitura que se sobrepõe aos outros tipos, que talvez ela considere” não leitura”. E se for assim, a escola se importará muito pouco com as experiências de cada um. (Orquídea).

*Será que esta leitura que se sobrepõe, faz com que as demais sejam esquecidas? Mas se a gente for pensar assim, vamos cair na falta de esperança e achar que então as coisas não têm jeito de mudar, não é mesmo?. **Será que a leitura pensada pela escola é melhor ou é um outro tipo em comparação ao da família?** Eu quero ajudar a construir uma outra escola, uma escola que forme leitores, que acredite nas pessoas, no que elas dizem, no que elas lêem, escrevem. Mas tudo isso parece tão distante (Lírio).*

Essas narrativas mostram que decidir na escola sobre o que deve ser *lembrado* e o que deve ser *esquecido* integra, de certa forma, os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Isso me remete à discussão curricular, às formas de seleção que as escolas fazem quando vão trabalhar a leitura como objeto de ensino (quase nunca de aprendizagem). O que será lembrado? O que será esquecido? Que histórias serão validadas e tomadas como importantes para integrar os conteúdos escolares? O que se *conta* pela memória? O caso acontecido que parece único para quem conta (porque o é) será considerado como forma de conhecimento? Enfim, quais conhecimentos devem ser recuperados, lembrados e organizados a fim de formar crianças e professores (as) leitores?

As falas das professoras são atravessadas pelo discurso da formação continuada, um dos eixos desta pesquisa. Elas participam dos cursos de formação há aproximadamente quinze anos, o que torna natural que suas narrativas se constituam também em posicionamentos, em tomadas de opiniões sobre o que essa temática significa em suas vidas e, a meu ver, esse hibridismo é um elemento favorecedor do caráter formativo que possui o trabalho com narrativas. Talvez por esses motivos destaquem em seus relatos a necessidade de questionar certos paradigmas, que de modo equivocado, elegem uma cultura como legítima em detrimento de outras igualmente válidas. Elas começam a reconhecer processos e práticas diferenciados conforme as agências de letramento: “*Será que a leitura pensada pela escola é melhor ou é um outro tipo de leitura em comparação ao da família?*” e apontam para aquilo que Street (1992) denominou de **múltiplos letramentos**, ou seja, as diferentes manifestações e usos da leitura e da escrita nas diferentes agências formadoras. Sem desejar ser exagerada, mas já o sendo (porque também eu sofro o efeito dessa experiência, não do exagero, mas da magia, do encantamento), considero essas descobertas, essas rupturas essenciais para a discussão da formação de leitores. Digo mais: a experiência que desenvolvo, após iniciar esta pesquisa, com o trabalho com memória e narrativa nos cursos de formação de professores, me autoriza dizer que esses docentes, “contaminados” - também eles têm vivido a experiência -

por esta proposta, ousam rediscutir conteúdos clássicos selecionados e ensinados na escola, mediados por histórias que os alunos contam e que envolvem a valorização da memória e, que isso, modificou sobremaneira suas formas de se relacionar e conceber a leitura.

Ainda mantendo o curso, as narrativas reordenaram seus percursos e outras perguntas foram se evidenciando: é possível aprender a ler e escrever na escola dentro de uma concepção que considere as diferentes experiências dos alunos? Para quê e para quem se lê na escola? A escola é um espaço de formação de leitores? O ensino das letras é suficiente para formar leitores? O que adianta ter aprendido o código escrito, a decifrar as palavras, se não se sabe usá-los? Nas séries iniciais há um momento para se encerrar a leitura, para se alfabetizar? Tais perguntas mobilizaram outras discussões.

Acho sim que a escola forma leitores. Acredito nesta possibilidade. Penso que talvez, a leitura tenha sua importância em qualquer um desses lugares. Seja na rua, na comunidade, na família. Pelo que conversamos no encontro anterior eu não acho que lemos e escrevemos nesses espaços pelos mesmos motivos. O que vocês acham? (Violeta).

Concordo com você. Talvez a escola precise ampliar a sua forma de trabalho com a leitura. Talvez ela precise entender que não existe um letramento melhor ou pior que outro, mas que eles se diferenciam em função dos lugares por onde passamos. Nós não estamos aqui discutindo nossa formação leitora, conversando sobre todos os lugares por onde passamos? Então por que não podemos fazer o mesmo com as crianças? Será que funciona? (Orquídea).

Primeiro eu queria saber o que você chama ampliar? Seria colocar mais recursos? Proporcionar melhores momentos de formação de professores? Depois eu queria dizer que a gente precisa tentar fazer diferente com as crianças também, por que não? (Lírio).

Acho que é um pouco de tudo isso. A discussão de letramento que fazemos hoje deve estar mais presente na escola para que a gente saiba ensinar o código e o que deve ser feito com ele. Agora eu acho também que as pessoas estão achando que a palavra letramento acabou com a alfabetização. Acho que não é bem assim. Acho importante algumas coisas que faço e que fizeram comigo também: me ensinaram a pegar no lápis para não rasgar meu caderno, como eu devo escrever no caderno, como usar o livro, o nome das letras. Quem disse que isso não é mais importante agora? (Orquídea).

Dentre as muitas questões colocadas pelas professoras o limite deste texto me possibilita discutir uma questão de fundo nos estudos sobre leitura e escrita na escola que se coloca quando o assunto é o letramento escolar e que de certa forma atravessa os discursos das professoras. Falo

da crítica à referencialidade do texto como estrutura fechada e dotada de significado. O processo de artificialidade pelo qual passa a leitura na escola vem se constituindo no centro das atenções de abordagens teóricas sobre leitura em circulação no Brasil nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1980.

Essas abordagens constituem-se no que podemos chamar de um dos campos de força que atuam na composição das imagens de leitura do professor que se refletem, com maior ou menor intensidade, nos modos de leitura de textos efetivados nas escolas. São abordagens que contribuem para novas investigações sobre como a leitura poderia ser entendida para além do ato individual de domínio estrito da leitura e da escrita.

No Brasil, Freire (1980) e Silva (1988) inauguram essas investigações quando denunciam em suas obras as condições de realização da leitura na escola como uma prática descontextualizada e artificial, seja porque “não pressupõe a emancipação do leitor através da conscientização do sistema em que se insere” (FREIRE, 1980, p. 29), seja por “sacralizar demasiadamente o texto impresso destituindo-o de questionamento e interlocução com o leitor” (SILVA, 1988, p.35).

A concepção de leitura esboçada nos estudos dos autores apresenta o texto como objeto a ser decodificado e prontamente aceito por professores e alunos o que, de certa forma, reduz a discussão sobre leitura ao campo exclusivo da alfabetização. Nesse sentido os autores ampliam essa discussão por considerar que

Uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se prolonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1980, p.11).

A crítica à concepção de leitura como processo que se encerra no momento da alfabetização, se prolonga para o que se conhece hoje como os estudos sobre letramento. Termo discutido internacionalmente e que ganhou centralidade no Brasil em meados dos anos 80 como mais uma tentativa de compreender o ato de ler como prática social e individual que vai além dos muros escolares.

As pesquisas sobre práticas pedagógicas escolares (GARCIA, 1981; MACHADO, 1999; SOARES, 1998) que discutem nessa perspectiva evidenciam, entre outras coisas, duas preocupações já anteriormente discutidas por Freire (1980) e Silva (1988). A primeira refere-se ao fato de que o conhecimento e a combinação das letras do alfabeto para formar as sílabas e conseqüentemente palavras e frases não é suficiente para que se saiba utilizar a língua escrita nas

diferentes situações em que esta é necessária, isso talvez responda a uma das perguntas feitas pelas professoras (**O ensino das letras é suficiente para formar leitores?**). A outra preocupação evidenciada na pesquisa trata do fato de que não basta expor a criança a diferentes tipos de gêneros textuais usados socialmente para que ela se aproprie da leitura e da escrita. Antes, é preciso mostrar os modos e as características de funcionamentos da escrita nos diferentes espaços e suas conseqüentes funções específicas. Em outras palavras, eu diria que os dois modos de entrada no mundo da cultura escrita **Alfabetização** e **letramento** devem articular-se e ser desenvolvidos dentro da escola, simultaneamente:

O acesso ao mundo da escrita- num sentido amplo- se faz basicamente por duas vias. Uma através do aprendizado de uma técnica: relacionar sons com letras, fonemas com grafemas...A outra porta de entrada consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica nas práticas sociais, as mais variadas (SOARES, 1998, p.16).

Então vejamos: se esses processos devem ocorrer na escola, simultaneamente, não há porque estabelecer entre ambos uma relação seqüencial, nem dicotômica o que significa dizer que para aprender a ler e a escrever uma criança não precisa, necessariamente, primeiro aprender a técnica para só depois aprender a usá-la. É como se quiséssemos que a criança só tivesse acesso aos livros após aprender o nome das letras e o resultado de suas combinações. Isso é possível, mas é coerente? É sedutor? Forma quais tipos de leitores?

Esse equívoco foi construído com a polêmica que se criou, principalmente a partir da divulgação e do emprego do termo *letramento*. O termo enfatiza que em sociedades grafocêntricas o mero ensino das “primeiras letras” é insuficiente para que se cumpram as exigências da escrita, seus méritos e possibilidades por ela sustentadas, o que resultou, para alguns, na perda da especificidade da alfabetização, que é parte constituinte da prática da leitura e da escrita. A esse “desprezo” por questões vistas como tradicionais (aprender a segurar o lápis, articular letras e sons, aprender regularidades e irregulares ortográficas da língua) Soares (op.cit., p.68) chamou de “desinvenção” da alfabetização.

Ultrapassar a dimensão *técnica* do ato de ler não significa dizer que tal dimensão não é necessária nem tampouco que deve se descuidar do trabalho específico com o sistema de escrita. Não se trata, portanto, de escolher entre *alfabetizar* ou *letrar*; trata-se, de *alfabetizar letrando*.
Noutros termos:

O jeito de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da linguagem escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão específica do

código que envolve aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando a alfabetização, não implica excluir da sala de aula, o trabalho voltado para o letramento (COSTA VAL, 2003, p. 39).

As reflexões da autora sinalizam para a necessidade de alargamento das concepções de leitura e escrita que orientam as práticas dessas modalidades desenvolvidas na escola para uma prática pedagógica que integre alfabetização e letramento, o que para alguns autores (KLEIMAN, 2002; MACHADO, 1999; SOARES, 1998) poderá se organizar em torno a) da compreensão da valorização da cultura escrita e b) da apropriação do sistema de escrita.

A compreensão da valorização da cultura escrita pode ser traduzida na escola por metodologias que considerem o conhecimento, e a utilização dos modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade. Segundo Costa Val (2003), este processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos pelo professor. Nesse sentido, conhecer os espaços de circulação dos textos, sua distribuição, formas de acesso, diferentes suportes de escrita que circulam na sociedade (cartazes, outdoor, livros, revistas...) pode promover a alfabetização e o letramento.

Algumas crianças chegam aqui na escola sem nunca ter tocado em um livro. [...] elas não conhecem as páginas, não sabem como manuseá-lo, não sabem de onde os livros vieram, quem os escreveu, para quem se escreveu. Não reconhecem um livro de poesias e um livro didático [...] Não aprendi isso em minha época de estudante.[...] A professora mal deixava a gente chegar perto dos livros para não destruí-los. Era como se fossem, objetos sagrados..(Orquídea).

A gente acha que isso não é importante, que não é objeto de ensino. Ora, como se vai ensinar alguém a manusear um livro? Imagine se vai haver algum programa de ensino que coloque isso para ser ensinado Mas hoje eu vejo que tudo isso deve ser ensinado sim. É preciso ensinar a falar ao telefone, a cuidar do livro sem danificá-lo. É preciso mostrar os tipos de textos que estão na rua, nas casas, nas comunidades, com suas diferentes formas de trabalhar. [...] Nada disso havia em minha escola de alfabetização, mas eu quero que tenha agora em minha sala de aula (Lírio).

Se a escola acha que isso não é importante, então não é importante também ensinar as crianças usar o lápis ou o caderno [...] Na minha época de estudante as professoras faziam isso muito bem: ensinavam a pegar no lápis, usar o caderno sem fazer “orelhas”, a escrever nas linhas corretas.[...] Isso forma o leitor? Não acho suficiente, mas acho que parte... (Violeta)

O conhecimento dos usos e funções sociais da escrita, assim como, os usos da escrita na escola são outros eixos que se incluem na valorização da cultura escrita. Vejamos: no nosso cotidiano vivemos imersos numa cultura que se organiza basicamente em torno da escrita e essa escrita cumpre diferentes funções dependendo do espaço, dos objetivos das pessoas e das situações de comunicação que se apresentam. São escritas que regulam a convivência social, que nos permitem comunicar à distância, que nos possibilitam organizar nossas atividades cotidianas, que firmam compromissos assumidos entre as pessoas ou entre grupos, enfim há uma intensidade de escritas públicas - cheque, contratos, cartas, texto publicitário, e-mail, agenda, manuais, bulas - que, de certa forma, cercam nossas vidas na sociedade contemporânea e que poderiam estar presentes na escola cumprindo funções diferentes daquelas cumpridas fora dela, o que implica, que na escola, estes diferentes tipos de escritas deveriam ser manipulados e discutidos na sua funcionalidade a partir dos espaços apropriados de uso, assim como deveriam ser identificadas suas finalidades e funções a partir do exame de seus suportes.

Outro dia vi um cartaz engraçado. Ele anunciava uma festa, mas esquecia de colocar alguns dados fundamentais: a data e o local em que a festa ocorreria. "Domingo haverá festa junina na quadra da escola", dizia o cartaz. Fiquei perguntando: qual domingo? Em que escola? Então, isso não seria importante ser discutido com as crianças? Esse é um tipo de texto ao qual damos pouca importância, mas que está aí por todos os cantos da cidade. (Violeta).

Assim como o texto apresentado pela professora pode ser explorado em sua funcionalidade, mostrando às crianças a necessidade de informações coerentes ao leitor, também um texto publicitário (bastante usado pelos atuais livros didáticos), por exemplo, que poderia ser lido fora da escola apenas como entretenimento, ganharia na escola outras dimensões: poderia ser reconhecido como um mosaico de outros textos. Que vestígios de outros textos podemos encontrar em um texto publicitário? A que gênero pertence esse texto? Que possíveis interpretações este texto pode trazer? Acredito assim, que além de dar um tratamento didático ao texto que circula socialmente estaria a escola explicitando sua característica intertextual, contribuindo para o desenvolvimento de enfoques interdisciplinares, pelo fato de fazer da leitura uma atividade eminentemente interdisciplinar, como bem afirma Kleiman (op. cit., 2002).

A atividade de leitura a qual me refiro refuta de certa forma o trabalho fragmentado restrito aos textos do livro didático, a ênfase na memória-saber, que se apresenta como obstáculo

ao trabalho de letramento porque favorece a memorização de fatos desconexos e o mais sério, legitima uma única forma de leitura para o texto desconsiderando a história pessoal de cada leitor.

A forma como o livro didático está estruturado leva naturalmente o professor a reproduzir a leitura escolar, na qual o papel do professor é recuperar a informação lida através de perguntas- cujas respostas são únicas e por ele determinadas- propiciando a *construção de uma representação de leitura como extração de mensagem, ou memorização de informações importantes* (KLEIMAN, 2001, p. 66).

A apropriação do sistema de escrita é outra forma de integrar alfabetização e letramento na escola e favorecer a articulação entre memória-saber e memória movimento. Tal apropriação refere-se ao tratamento das regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa, o que significa que na escola a criança aprenderá as diferenças existentes entre escrita alfabética e outras formas gráficas – desenhos, rascunhos, números-, dominar as convenções gráficas - orientação e alinhamento de escrita, por exemplo- , compreender a função das segmentações dos espaços em branco, reconhecer unidades fonológicas- sílabas, rimas, terminações de palavras-, dominar relações entre grafemas e fonemas, assim como as regularidades e irregularidades ortográficas, entre outras coisas. Há de se considerar que este é um processo que não se encerra no primeiro ano de escolaridade, mas que se prolonga pelos quatros primeiros anos do ensino fundamental, quando para mim se cumpre o que chamo aqui de período de alfabetização.

Tais procedimentos poderiam significar a construção do letramento escolar mediado por diferentes gêneros discursivos e textuais.

O que a criança vai escrever não são palavras, grafemas ou sílabas, mas um enunciado, socioconstruído na interação com o outro, na dialogia com portadores de textos diversos, com gêneros textuais variados, mesmo que ela não saiba ainda “escrever”, usando o código alfabético do Português. Trata-se de uma escrita enunciativa - descritiva em que se usam os recursos lingüísticos (formas da língua) para construir um determinado tipo de discurso, realizado empiricamente em forma de gênero textual (COSTA, 2004, p. 45).

Assim, se uma criança ao ouvir uma história contada pelo professor demonstra sua interpretação sob a forma de desenho ou ainda solicita ajuda do professor para registrar por escrito o que mais gostou ou lhe chamou atenção na história, o que ela está construindo é um tipo de gênero (história) em função de um tipo de discurso (narrativo) e para isso ela escolhe e se

organiza em torno dos recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos disponíveis, o que evidencia que ao entrar em contato com diferentes gêneros textuais ela poderá se apropriar juntamente de um conjunto de instrumentos - técnicos, convenções do sistema de escrita - essenciais à construção do letramento escolar:

Sempre que conto uma história às crianças peço que recontem da forma como entenderam. Algumas desenham, outras contam oralmente olhando para o livro e fazendo de conta que sabem ler. É engraçado quando eles resolvem contar a história, porque não escolhem qualquer palavra. Eles escolhem as “melhores” palavras para se fazer entender. [...] Quando eu estudava, a professora apresentava para nós a interpretação dela ou do livro didático que trabalhava. (Orquídea).

Considerando a necessidade de trabalhar com alfabetização e letramento simultaneamente, a escola como uma das importantes agências de letramento e, portanto, formação de leitor, poderia se preocupar com as práticas leitoras desses sujeitos-alunos vivenciadas na família, na comunidade e em outros espaços. Onde estão essas práticas leitoras? Que outras produções culturais chamam a atenção desses sujeitos e que muitas vezes são alheias à escola? Para onde se inclinam os interesses, desejos e necessidades desses sujeitos leitores?

É também a escola que está presente quando a **juventude das professoras é lembrada**. E o que emerge dos depoimentos são as suas relações com a leitura desenvolvida no **ensino médio e superior**. São leituras que se aproximam da experiência de obrigatoriedade com o vestibular e de formas de entretenimento - leituras de *revistas, romances, histórias de amor* -, pela utilização de resumos, fichamentos, resenhas, comentários e esquemas de aula. A leitura na faculdade é *temática* e vinculada à realização de trabalhos específicos, entre os quais se destaca a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

*Naquela fase da adolescência, no ensino médio comecei a ler revistas românticas. Li muito **Capricho**, eu adorava ler **romance, histórias de amor...** eu achava um “barato”. As minhas preferidas eram as fotonovelas. Essas eram minha paixão, eu era apaixonada por essas leituras. Perdia horas lendo. (Violeta)*

*E eu lia todas as revistas que minhas colegas levavam para a escola. Lá, nós líamos e trocávamos as revistas. Li também muitas **Bárbaras, Júlias, Biancas** – essa, então, cheguei a ler trezentas revistas (risos de todo o grupo) . Meu maior orgulho foi quando a primeira revista Júlia saiu nas bancas e eu pude ir lá e comprar e, depois disso, comprei todas as que apareceram na minha frente. **Será que elas foram marcantes?** ((risos)). Depois eu comecei a mudar. Cheguei a ler até **Dom Casmurro**, de Machado de Assis. Jamais esquecerei a Capitu. Com a*

leitura de **Dom Casmurro**, iniciei um novo caminho nas minhas leituras, mais voltado pra literatura. **Depois veio o vestibular e me vi às voltas com as leituras obrigatórias. Isso não era muito agradável, mas era necessário, pois do contrário eu não teria chance no vestibular** (Lírio).

É interessante isso. Quando a gente fala dessas **leituras meio que proibidas**, parece que ficamos mais eufóricas. Parece que dentro da escola tudo é mais sério e **essas leituras não têm espaço. Por que será?** (Violeta)

Ora, porque como a gente já discutiu aqui **são leituras que são consideradas de menor valor. Não são clássicos. Ou são?** ((risos de todas)) (Lírio).

é bem verdade que uma coisa que contribuiu muito para o maior contato com a leitura foi o meu ingresso no curso superior, no curso de Pedagogia. **Foi na faculdade que entrei em contato mais direto com autores- Ferreiro, Piaget- que me fizeram repensar minha prática docente.**(Orquídea).

Ouvi tudo isso e fiquei pensando como é fundamental ler todos esses autores que tivemos contato na faculdade **porque quando lemos entendemos melhor o que estamos fazendo em sala de aula, se está certo ou errado. Hoje, por conta de muita leitura, reflito o quanto já fiz coisas erradas.** (Lírio)

Hoje o que mais leio e que acho que muito contribui para minha profissão é material sobre **letramento. Uma discussão feita aqui na escola, por conta do projeto Letramento e continuado na faculdade com o curso de Pedagogia. Lá faço meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre isso.**(Violeta)

E na faculdade? Lá mesmo que não dava tempo para ler outra coisa, que não fossem os livros. mesmo que quiséssemos não dava, do contrário não dávamos conta de fazer os trabalhos e as provas Estávamos sempre às voltas com Piaget, Ferreiro, Vygotsky.[...] Tenho uma jornada de trabalho imensa que não me permite ler outras coisas que não sejam os livros da faculdade que são sempre os mais urgentes e os que logo devem ser lidos para realizar os trabalhos e as provas. Gostaria de ter tempo de ler outras coisas, mas ainda não deu tempo (Violeta).

Mas está correto, afinal não fomos lá para isso? (Orquídea)

Hoje eu diria que também para isso. Ah, por que a gente não pode ler outras coisas? (Violeta).

Por exemplo...? (Orquídea).

Ah, sei lá...outras coisas.... (Violeta).

Na universidade os professores insistem que devemos ser melhores leitores. Temos que ler **livros clássicos, revistas especializadas. Eles reclamam muito do tipo de leitura que fazemos. Isso é muito difícil quando estamos iniciando um curso superior e lá fora**

tivemos a oportunidade de realizar leituras bem diferentes Júlias, Sabrinhas, fotonovelas e a bíblia (Violeta).

A forma como os professores entram na corrente da linguagem, como se deixam penetrar por ela é uma discussão que acompanha o ensino de leitura e escrita há décadas. Isso porque o que se tem percebido é que o tipo de relação que os professores estabelecem com a linguagem, em sua maioria, tem sido o de concebê-la como *artefato pronto* ou *instrumento* de comunicação. Assim sendo, a linguagem não é vista como produção social e histórica de homens e mulheres em interação. Interessante observar que mesmo ao reivindicarem outras formas de leitura na faculdade, elas mesmas não identificam o que lhes pareça ser significativo: “*Sei lá, outras coisas...*”, diz Violeta.

Perceber essa história que vive ora acordada ora adormecida em cada professora pode provocar inúmeras questões: O que faz a escola para formar leitores? O que fazemos nós professores e professoras? Quais os espaços para estas e outras tantas perguntas? Quem as ouve? Quem as responde? O que se diz e o que se silencia dia após dia por trás dos muros escolares? Por que estas perguntas não são discutidas em nossas salas de aula?

Longe das salas de aulas, entre cadernos, livros e apostilas outras tantas professoras esperam igualmente serem ouvidas. Mas parece que os horários corridos das aulas, o tempo que urge em cada professor, as regras de funcionamento da escola e da faculdade, os conteúdos programáticos, as provas vão silenciando a cada novo dia as vozes desses sujeitos, que às vezes cansados de esperar e pela ausência de respostas, desviam seus olhares em busca do que lhes parece bem mais interessante ou, ao menos, diferente do determinado pela rotina escolar: as leituras escondidas de *Sabrinhas*, fotonovelas e tantas outras *Júlias*.

As reflexões trazidas pelas professoras me remetem às salas de aulas do curso de Letras, mais diretamente às aulas da disciplina com a qual trabalho, Prática de ensino de língua portuguesa, e junto a isso, os textos pedagógicos por mim utilizados. Textos, como diz Kramer, muitas vezes sem entonação, gesto, herói ou contextos múltiplos – como se não houvesse um leitor ativo - Tais textos mais parecem receituários ou discursos normativos... palavras nuas e abstratas. Talvez por este motivo a preocupação e inquietação da autora:

Não há narrativas de eventos vivos? Não há participantes vivos? Por que abolir a poesia, o humor, as emoções, a subjetividade, o riso, a ironia dos textos escritos para os professores? Por que matar a linguagem ao falar da linguagem? (p. 85).

Felizmente existem os que não ensurdecem. Minha utopia é ser um deles. Pessoas que não esquecem suas infâncias, seus ideais, seus sonhos. São estes sujeitos que no interior da escola, em cursos de formação, acreditam que é preciso aprender com os alunos, inverter quem sabe o papel destinado aos docentes e possibilitar outros tipos de leitura.

No contexto do processo de escolarização, as atividades de leitura e escrita narradas e comentadas seguiram ritmo e finalidade muitas vezes incompatíveis com o desenvolvimento de práticas de letramento destinadas a garantir ao aluno acesso qualificado à cultura escrita como parte indissociável de sua formação, tanto acadêmica quanto profissional, porque não envolveram os alunos em reflexões críticas e em leituras pertinentes quanto a sua condição de universitário e de futuro profissional de sua área.

Talvez esteja faltando aos professores das escolas e faculdades maior conhecimento sobre esse aluno-leitor. Parece ser fundamental conhecer e problematizar suas práticas de letramento e apontar caminhos possíveis para ampliação dessas práticas de leitura e escrita.

Detendo-me um pouco mais no ensino superior, meu local de trabalho, compartilho do ponto de vista de autores como Carvalho (2002), Vanhulle (2000) que defendem mudanças na formação de professores de língua materna propondo articulação entre os cursos de Pedagogia e Letras para que assim viabilizem melhoras para o ensino de leitura e escrita nas escolas. Contudo, penso que tal articulação poderia envolver os demais cursos de licenciatura, cujos professores ou futuros professores são direta ou indiretamente professores de leitura pois lidam diariamente com situações de ensino que exigem domínio mais amplo da língua escrita, em termos de produção e recepção dos textos das áreas específicas. Na perspectiva de Kleiman (op. cit., 2002), isso significa dizer que o ensino e a prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura.

É nesse sentido que, a meu ver, as narrativas das professoras sobre esse período de escolarização nos colocam diante de algumas questões a pensar: que tipo de leitores recebemos em nossas salas de aula? Que tipo de leitores ajudamos a formar? Como se dá a produção e recepção da leitura em nossas salas de aula? O que escrevemos para que nossos alunos leiam? Que condições criamos em nossas aulas para que haja relação íntima entre o texto e a subjetividade dos alunos?

Acredito, assim, que cumprindo objetivos diferenciados, cabe à escola, seja na Educação básica ou na educação Superior, o papel de reconhecer como legítimas todas as formas de experiência de leituras trazidas pelos alunos, procurando ampliar esses repertórios com outras leituras, de acordo com as pertinências e exigências que são próprias àquela instância de letramento, mas acredito também que além de cumprir tais exigências, a leitura deva ser pensada como formação, ou seja, como atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que o leitor é (LARROSA, 2002).

Isso significaria, continua Larrosa (idem, p. 133), entender a leitura “como algo que *nos* forma, que *nos* constitui ou *nos* põe em questão naquilo que somos” ou, ainda, entendê-la, como aponta Geraldi (1999), como interlocução entre sujeitos, espaço de construção de sentidos que não estão predeterminados no texto, mas construídos a partir deles. Sentidos que se constroem nas relações entre pessoas e são resultados de fatores contextuais, afetivos, sociais, culturais, entre tantos outros. A leitura se ligaria, assim, a um processo de produção em que as pessoas se voltariam para suas próprias experiências para que delas tivessem o que dizer.

O ambiente escolar como legítimo espaço de letramento confronta crianças, jovens e adultos com discursos organizados em outros patamares, *diferentes* (nem melhores nem piores) dos da família; instaura outros modos de interações verbais, lida diferentemente com a leitura e a escrita, propondo novas formas de interação com a língua.

Nesse sentido, a escola poderia contribuir para a formação de novos leitores à medida que incorporasse em seu currículo práticas sociais de usos da leitura e da escrita discutindo com alunos, entre outras coisas, as características e o funcionamento dessa prática na sociedade. Os alunos poderiam conhecer e ter acesso aos modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade, conhecendo, por exemplo, os espaços de circulação de textos, os lugares de distribuição e venda de materiais escritos, as diferentes formas de acesso a esses materiais, os diversos suportes de escrita existentes, assim como aprendendo a movimentar-se nas salas de leitura e bibliotecas, atentando aos materiais escritos que circulam na escola.

Essas são disposições e atitudes que não se restringem a uma etapa específica, mas estendem-se a todo o processo de escolarização resultando, quem sabe, em novos sentidos para a leitura no espaço escolar possibilitando a formação de leitores que além de se apropriarem da tecnologia da escrita sejam capazes de escolher seus próprios projetos de leitura e escrita. É nesse sentido que percebo a escola como uma instituição que, integrada a outros espaços – família,

bibliotecas, centros culturais, entre outros –, poderá subsidiar os leitores em seu processo de formação. Esses poderiam ser eixos de trabalho nos currículos escolares, objetivando ampliar a inclusão das crianças e jovens na cultura escrita.

Ratifico a idéia de que em face a tal diversidade de estímulos escritos que cerca a vida de cada leitor fora da escola, o professor dentro da instituição escolar precisa necessariamente possibilitar ao estudante a exploração das diversas possibilidades de apreensão de um texto, o que implicará utilizar a palavra lida e escrita para interagir e refletir com diferentes práticas sociais de cultura, entre as quais se inclui a leitura. Nesta situação, o professor passa a por à disposição meios e modos de participação, propõe e elabora projetos individuais e coletivos, acompanha e estimula os grupos de trabalho, possibilitando - lhes diferentes formas de interação e aprendizagem da língua escrita.

Isso viria ao encontro da perspectiva do letramento que enfatiza que quanto mais prazerosa a relação do leitor com a leitura, mais efetiva será sua aprendizagem. Um letramento que busca estratégias que possibilitem a garantia do acesso à cultura e à informação enquanto elementos propulsores do potencial leitor de alunos e professores.

Ao considerar essas necessidades de apropriação, a escola e a universidade, como agências de letramento, poderão se mostrar determinantes na constituição de novos leitores.

3.4 – A Leitura na prática profissional: As exigências no local de trabalho

Chegamos ao nosso último encontro. Em torno de uma pequena mesa na sala de aula da escola, frente a frente “retomamos os fios [...]. Pontos já bordados, espaços por preencher” (FONTANA, 2000, p.138). O eixo principal de discussão se constituía em torno da leitura na prática profissional. Destacarei os momentos mais enfatizados pelas professoras em nossa interlocução sobre esse eixo: **as práticas de leitura nos espaços de formação continuada e as formas com que cada uma trabalha com a leitura nas salas de aula**. A reconstrução da memória se deu a partir de nosso “presente encarnado” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 45), ou seja, daquilo que vivenciamos a cada dia em nosso ambiente de trabalho.

Em diferentes pesquisas sobre leituras do professor (MARINHO, 1998; BATISTA, 1998), letramento e formação docente (KLEIMAN, 2001), o professor-leitor e sua práxis (ALMEIDA, 2000), a leitura é sempre referenciada como uma prática essencial para a formação profissional

desses sujeitos. A prática da leitura representa um fator de elevação da auto-estima e de valorização profissional.

Na escola, local de trabalho das professoras, essa identidade profissional vai se consolidando por meio de diversas dinâmicas experienciadas em seu dia-a-dia: participação em reuniões com pais e mães, encontros de formação continuada, seleção de livros didáticos, elaboração de pareceres avaliativos das crianças, construção de projetos de ensino, entre outros. Dinâmica que vai aos poucos construindo valores e modos de agir específicos ao ato de ensinar e que envolve tanto como esses sujeitos concebem o ensino, as representações concernentes ao que seja ler e escrever, quanto a sua própria imagem de leitor-, marca que os identifica como legítimos representantes da cultura letrada na escola..

Nesse sentido, como bem afirma Kleiman (2001, p. 45), “a familiaridade com as práticas de leitura e de escrita pareceria ser uma parte integrante da identidade profissional do professor”, principalmente daqueles cuja maior responsabilidade é a de introduzir crianças na cultura letrada, explicitando-lhes os usos e as funções sociais da escrita, as convenções gráficas e tudo o mais que se constitua em fatores importantes para a aprendizagem da língua escrita.

Apesar da responsabilidade que carrega consigo, o professor alfabetizador é possivelmente um dos maiores alvos de ataque da mídia, da academia, da sociedade em geral, como já me referi anteriormente, quando o assunto é o seu letramento, seus modos e suas preferências de leitura, o que de certa forma, parece contraditório numa sociedade que autoriza, por meio da diplomação na formação inicial, esse professor a assumir tal tarefa na escola. Na crítica, muitas vezes pejorativa, estariam estas instâncias formadoras questionando os próprios modos de formar esse “não leitor”, como costumam rotular o professor alfabetizador? Ou ainda: estaria esta crítica articulada à implementação de medidas ou políticas que favoreçam aos professores outras experiências com a leitura e a escrita como o acesso a bibliotecas, museus, teatros, cinemas, espetáculos de música e dança?

Na tentativa de fugir a essa crítica, a meu ver pouco adequada para definir a relação dos professores com a leitura em seu local de trabalho, concordo com Kleiman quando aponta como necessidade que

A questão do letramento da professora alfabetizadora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para o ato de ensinar (2002, p. 34).

Antes que essa perspectiva pareça redutora e, a partir dela, se reforce o discurso que aponta o professor somente como um *leitor escolar* (BATISTA, op.cit, 1998), explico minha concordância com a autora que reivindica legitimação para práticas de letramento no local de trabalho a partir das leituras que mobilizam os professores para desenvolver com maior competência suas atividades docentes. Com Tardif (2002), acredito que os professores são sujeitos do conhecimento e que possuem saberes específicos a seu ofício, ainda que o que eles produzam às vezes pareça lhes escapar, ou que sejam encobertos pela sobrecarga da burocracia escolar, ou ainda, pela turbulência de uma carga horária exacerbada de trabalho. Por isso não considero que a prática do professor, seu trabalho diário seja simplesmente um lugar de aplicações de teorias idealizadas por outrem ou que esse não seja um lugar de transformações, contradições, resistências e mobilizações de saberes que são próprios a seu fazer docente. Os professores resistem, inclusive, quando “engavetam” propostas teoricamente bem pensadas por outros, mas que em cuja elaboração a participação docente foi limitada.

Ao propor que as professoras reconstruíssem pela narrativa os caminhos percorridos pela leitura em suas histórias de vida, cada uma em particular acabava também por compartilhar comigo e com o grupo suas trajetórias profissionais – as evocações de leituras realizadas, espaços de leitura na escola em que trabalham, o acesso ao material de leitura, as formas de apropriação, as dificuldades encontradas, as práticas desenvolvidas sobre leitura em sala de aula e nos cursos de formação continuada¹⁰ - oferecendo, assim, pistas para pensar que tais aspectos - pessoais e profissionais - não são opostos, nem desvinculados, mas estão na vida humana em constantes redes de tensões e inter-relações.

O compromisso com a formação, a necessidade de que este seja um espaço de trocas e registro de experiências, de estudo, a responsabilidade da escola em torno da leitura, a necessidade de ampliação dos repertórios de leitura, foram os sentimentos que mais estimularam as narrativas das professoras.

O diálogo interno com seus percursos formativos permitiu que as professoras fossem revendo, resgatando suas vivências pessoais e profissionais e os contextos em que tais experiências se deram, constatando que o professor constrói sua performance, sua forma de ser

¹⁰ As professoras que participam desta pesquisa estão envolvidas em grupos de formação continuada há aproximadamente 15 anos. Pelo menos durante 5 anos alguns encontros ocorrem no interior da escola em horários de HP.

professor num *continuum* e a partir de inúmeras referências, entre as quais está “a escola da vida”, que pode ser a história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o meio do trabalho, enfim sua inserção nos diferentes tempos e espaços formativos.

Puxando os fios da memória, elas recordam da leitura na prática profissional: O que se lê ? O que se escreve? Onde e como se lê?

A gente escreve muito nos cadernos das crianças, fazemos observações, corrigimos as tarefas, anotamos no quadro e nos livros didáticos.

Aqui na escola a gente lê o livro didático, os manuais, os cadernos das crianças, os avisos colocados na sala dos professores, os documentos. Lê também os textos xerografados que nos dão nos momentos de formação continuada. São textos de todos os tipos; lingüistas, educadores.... (Orquídea)

Aqui até tento ler livros de outra ordem que não seja o didático, mas com a carga horária de trabalho que tenho não dá pra fazer muita coisa. Em casa, local em que eu poderia continuar essa leitura, não consigo continuar ou porque estou cansada ou porque preciso fazer outras coisas. [...] Se eu for pensar bem, faço outras coisas aqui na escola que envolve a leitura e a escrita. Temos aqui uma rotina de escrita por ser nossa forma de avaliação contínua. Para registrar em nossos cadernos precisamos diagnosticar o que está acontecendo com cada criança. Vejo as dificuldades que apresentam e vou colocando na ficha, e este registro é feito processualmente até chegar no final do ano quando fazemos um registro-síntese da situação de aprendizagem de cada criança. Às vezes tenho dificuldade para analisar os problemas encontrados, mas eu vou fazendo e as formações na escola vão me ajudando a entender tudo isso (Violeta).

Manuais didáticos, apostilas, revista nova escola, agendas, avisos da direção da escola, fazem parte de nossas leituras. Às vezes a gente gostaria de escrever textos nossos aos alunos, mas onde está o tempo para se dedicar às leituras? (Lírio).

Analisando tais relatos vejo que também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de autoria. A linguagem não parece concebida como constituidora do sujeito, mas sim como um instrumento pronto e acabado. Da mesma forma que ocorria quando as professoras eram alunas, a escola como lugar de trabalho estabelece uma fissura entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos experienciados no contexto sociocultural vivenciado pelas professoras.

Desenvolvo trabalho com a disciplina Prática de ensino na escola em que as professoras trabalham e conheço um pouco da rotina de trabalho dessas professoras, em especial, das que atuam nas séries iniciais, por isso provoquei-as sobre as socializações que realizam, dos projetos

de letramento desenvolvidos, dos relatos de experiência. Sei, por exemplo, que devido à trajetória de formação continuada da escola, (ainda que considerada embrionária) são tecidas alternativas curriculares possibilitadas pelas trocas de experiências, pelas reuniões realizadas, comemorações festivas, diferentes registros. Suas histórias podem ser sentidas nos projetos realizados como resultados dos momentos de formação continuada. Contudo, essas atividades ainda não são legitimadas pelas professoras como verdadeiras práticas de leitura.

Sobre isso elas relatam:

É verdade. Nos últimos anos muitas têm sido as atividades que desenvolvemos e que são práticas de letramento: as feiras culturais, os ateliês de leitura envolvendo os pais, as mães, as crianças, os murais que construímos para o dia das mães. E onde está a leitura em tudo isso?(Orquídea).

E tem também o seminário integrador que é um momento interessante em que cada escola relata o que está fazendo para formar crianças leitoras. Lá fazemos contato com outros colegas que desenvolvem em suas escolas trabalhos com a leitura e com a escrita (Lírio).

Diante desses depoimentos pergunto: esses projetos realizados na escola mobilizam outros tipos de leitura para os alunos e professores?

*Acho que sim, afinal toda preparação para os trabalhos envolve a leitura. Talvez a gente não tenha apontado isso como o que se lê na escola porque só agora estamos descobrindo que isso é leitura e como tal deve ser legitimado. Precisamos aprender a olhar isso como leitura, porque uma coisa é certa: **a gente está sempre contando e socializando para alguém aquilo que estamos fazendo, não é mesmo e isso envolve sempre leitura e escrita** (Violeta).*

*É interessante, porque **nossos trabalhos de pesquisa com as crianças e com os pais e mães, mostram os diferentes conhecimentos que eles possuem sobre alguns conteúdos. Por exemplo: realizamos um ateliê de leitura sobre alimentação alternativa e as mães, os pais e as crianças trouxeram as receitas da vovó, as mães diferentes receitas para reaproveitar os alimentos, enfim e isso tudo envolveu muita leitura e escrita. Fizemos até um caderno de textos como desdobramento do ateliê!** (Orquídea).*

As professoras demonstram que usam, na escola, a leitura e a escrita em situações reais: projetos, ateliês, relatos, socializações. Esses usos inserem professores e alunos em práticas de leitura e produção de textos, levando em conta seu contexto de atuação e legitimam práticas populares de uso da escrita.

A transformação das estratégias da escola para ensinar a escrita aos grupos populares teria essa função legitimadora, assim como a transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em

novos contextos, reestruturados segundo novas concepções dos usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desse uso (KLEIMAN, 2001, p. 23)

Ainda sem muita clareza, ou sem muita convicção de que isso é leitura, as professoras produzem alternativas de trabalho por meio de *táticas* que burlam a vigilância de um trabalho que acaba sempre desembocando no ensino da gramática normativa. As atividades narradas iniciam com o objetivo de socializar o que a escola vem fazendo no trabalho com as crianças, contudo se compreendermos tais atividades como práticas sociais veremos que elas envolvem diferentes formas de utilização da leitura e da escrita, que vão para além do objetivo inicial. O ateliê de leitura, por exemplo, envolve em sua construção: preenchimento de ficha de inscrição, elaboração de convites, seleção do material para exposição, elaboração de carta para solicitar patrocínio, telefonemas para realizar contatos, enfim uma série de exigências de leitura e de escrita necessárias à sua realização e que mobiliza tanto professor como aluno em práticas de letramento, já que são interações atravessadas por materiais escritos. O professor é assim um “agente social ou agente de letramento” (KLEIMAN, 2002, p. 43). No caso da escola, ele “seria um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”. (idem, p. 45).

Como professora formadora que sou, todas essas questões me afetam diretamente, porque me questiono se em minha atuação com os professores tendo mais a ratificar ou romper com esta situação? O que escrevo para que os professores leiam? De que forma contribuo na formação leitora desses professores? Que tipo de linguagem é praticada e produzida nos cursos de formação dos quais faço parte como formadora? Acho que nossos cursos de formação precisam urgentemente ouvir as contrapalavras de seus interlocutores e quem sabe reorientar seus percursos a partir dessas outras vozes, desses novos ecos.

Continuando o diálogo, as vozes vão traçando os currículos de formação continuada tecidos na escola e os tipos de leituras utilizados. Olhando para dentro da escola, pergunto: que histórias estão sendo produzidas ali? Que tipo de leitura elas têm acesso nos encontros de formação? Quais suas preferências? O que reivindicam as professoras como necessário para se formarem leitoras?

*Li autores de renome: Vygotsky, Ferreiro, Soares. Ultimamente fiz muitas discussões sobre letramento. **A gente troca leitura entre nós. Quando alguém lê algo e acha interessante oferece para a outra e assim vamos lendo.***

*Já faz algum tempo que participamos de cursos de formação de professores e eu fico pensando nos tipos de leituras que fazemos nesses cursos e no que elas fazem com a gente essas tantas leituras. **Eu, com certeza, já aprendi muitas coisas teóricas sobre letramento, sobre leitura e sobre escrita.** [...] Aconteceu um fato engraçado outro dia que me deixou muito feliz comigo mesma e que me mostrou a importância dessas leituras em minha formação de leitora. Estava num consultório médico e um senhor me viu lendo um material sobre letramento e então ele me perguntou: o que é letramento? Tentei explicar a ele do que se tratava e ele começou a insistir comigo que a palavra letramento lembrava LETRA e que para ser letrado a pessoa tinha que ser culta, pensava ele. E eu expliquei que não necessariamente, que existiam pessoas letradas e não alfabetizadas; que para ser letrada a pessoa precisa sim entender para que a leitura e a escrita servem para que possa viver melhor na sociedade; a pessoa tem que saber “ler o mundo”, por meio da leitura escrita e outras também. Então mostrei para ele a palavra em inglês Literacy. Disse que é uma palavra que vem do Inglês, não é? E disse que aqui no Brasil traduzimos por letramento. (Violeta).*

*Aqui na escola, nos cursos de formação, lemos **capítulos de livros e matérias de revistas**, trazidos pelos formadores, equipe técnica da escola ou por nós mesmas. São na maioria leituras muito interessantes. O material **sobre letramento** tem nos ajudado muito, porque nos fez entender que ainda que não tivéssemos tido contato com o termo, já fazíamos práticas de letramento em nossas atividades. Só não sabíamos que era esse o nome.[...] Tenho minhas preferências: gosto de ler manuais, revistas. Gosto de ler relatos de experiências de outros professores que atuam nas séries iniciais. Parece que me sinto acompanhada quando vejo que as dificuldades que sinto são também as de outras professoras (Orquídea)*

*Nos cursos de formação lemos textos variados: revistas, artigos, livros, experiências contadas nas revistas. Não lembro detalhes dos títulos, mas os temas eram variados também: avaliação nos ciclos básicos, leitura, literatura.[...] O que tem contribuído muito para minha formação leitora aqui na escola são as **trocadas de experiências**. Ouvir as experiências que os meus colegas têm desenvolvido, assim como, os de outras escolas, tem contribuído muito para que eu me certifique de algumas coisas, como por exemplo, que é importante considerar o que os alunos têm a dizer sobre aquilo que lhes é ensinado (Lírio).*

*Mas isso tudo ainda é um mistério. **Quando a gente ouve falar nas formações que os alunos podem contar inúmeras histórias que vão surgindo nos diferentes lugares por onde passam e que nesses espaços eles realizam diferentes leituras**, a gente fica confusa para transformar isso em conteúdo. Mas isso pode acontecer não é? (Violeta).*

Acho sinceramente que sim. Talvez a gente precise estudar mais sobre isso para que não se transforme simplesmente em moda. Nós não trabalhamos com as falas dos alunos quando discutíamos o tema gerador? Então...(Orquídea).

As professoras tiveram dificuldade em lembrar de alguns títulos que leram nos encontros, talvez porque como diz Chartier (1999, p.67) as professoras praticam uma leitura fragmentada “[...] em que se misturam indistintamente leituras de livros e outras mais breves, apostilas, artigos diversos. Este material heterogêneo não pode ser reapropriado e tornar-se utilizável.

Quando falam sobre suas **dificuldades e das formas de apropriações**, as professoras descrevem as atitudes corporais, as preferências de condições para ler e facilitar aquilo que chamaram de “concentração”. Elas revelam suas idiossincrasias:

*Gosto de ler **silenciosamente**. Aqui na escola isso é quase impossível porque estamos sempre mergulhadas em barulho e atenções para os alunos, pais...[...] Às vezes sinto dificuldades em ler os textos porque os termos são muito técnicos (Orquídea).*

*Gosto de ler **ouvindo música**, mas isso não possível aqui na escola, **então me recolho, sento em uma mesa na sala dos professores ou na sala de leitura e vou grifando aquilo que considero importante no que estou lendo...** .É preciso o auxílio do dicionário. (Lírio)*

*Eu não. Gosto de ler **deitada, bem relaxada para me concentrar**. Mas aqui na escola **leio na sala de aula quando os alunos estão fazendo alguma atividade** (Violeta).*

“O problema dos vocabulários”, “o desconhecimento de algumas palavras”, “a complexidade de alguns textos”, assim como “a leitura silenciosa, em lugar tranquilo, com ambiente de privacidade” constituem-se nas maiores dificuldades e nos modos de ler das professoras.

Falam também dos diferentes **tipos de leitura** que realizam no espaço dos encontros de formação continuada: textos teóricos, livros, revistas, relatos de experiências, histórias dos alunos; **das formas de acesso** – formadores, equipe técnica, elas mesmas trazem os textos; **das apropriações e idiossincrasias** – ler ouvindo música, sentada, grifando o texto, pesquisando em dicionários; **das dificuldades** – complexidade dos textos, nomenclatura - São situações de produção e recepção de leitura que fazem parte do ofício de ser professor que de certa forma orientam os modos de pensar a leitura no local de trabalho. Quando perguntei se esses tipos de leituras realizadas nos cursos de formação eram boas ou más, uma nova discussão veio à tona: o

que seria boa ou má leitura?. O diálogo abaixo exemplifica as concepções de boa leitura para as professoras:

*Leio aquilo que gosto, que o meu momento exige. Então a leitura para mim é boa ou não dependendo do momento, do objetivo para qual ela vai me servir. Quero ter a liberdade de pegar uma revista e ler só o que quero naquele momento e por que esse momento não pode ser o de ler uma fofoca? Agora, em outra momento posso querer outra coisa, **buscar outros conhecimentos e informações** e aí procuro outro tipo de leitura. Quando leio obrigada, aí não leio, apenas olho e decifro, mas não leio, **porque aquilo não penetra em mim**. Leio quando me envolvo, gosto e acho interessante (Orquídea).*

*Desde aquele dia que disse que não me sentia uma leitora completa, fiquei pensando que **a gente tem mesmo que ler o que gosta e o que nos dá prazer e escolher os livros que irá ler, acho que isso determina o que é uma boa ou má leitura**, mas penso como isso é confuso porque às vezes as leituras não dão prazer e **temos que ler também porque é necessário**. Aqui nos encontros de formação, às vezes as leituras não são tão maravilhosas, mas são necessárias para que **aprendamos cada vez mais alfabetizar. Isso é importante também, isso pode ser uma boa leitura** (Lírio).*

*Acho que as leituras mais maçantes talvez devam ser melhores apresentadas, porque vejam bem, nós somos alfabetizadoras e como tal nossa tarefa é a de formar leitores, mas também nos formar leitoras e aí se não gostarmos do que lermos fica tudo mais difícil. E então como fazer? **Para mim, uma boa leitura é aquela que me ajuda de alguma forma, em que eu leio e digo: é isso mesmo que eu queria saber ou é assim que eu penso que deveria ser**. Gosto muito também quando a gente convive aqui mesmo na escola com colegas que gostam de ler, que chegam dizendo que leram algo maravilhoso. Esse momento pe importante porque temos com quem e do que falar (Lírio).*

A leitura aparece nas narrativas como algo que dá prazer, ou como algo necessário à solução de problemas imediatos, como os de alfabetização, por exemplo. Em termos de ensino da leitura isto pode revelar as concepções que as professoras têm do que é ler, o que de certa forma orienta as estratégias didático-pedagógicas (que podem privilegiar tanto um ensino voltado à decodificação passiva das palavras até o trabalho com diferentes textos sob diversas formas). Sendo assim, essas concepções sobre leitor e sobre leitura afetam diretamente o desenvolvimento do trabalho com a leitura na escola seja na prática da sala de aula seja no encontro de formação continuada. Ressalto que as concepções apontadas nas narrativas anteriores (leitura como informação, fruição, necessidade, experiência...) coexistem nos interiores das escolas e no professor, possibilitando que ora esta ou aquela concepção se manifeste na prática docente quer ao longo da carreira profissional quer em determinados contextos, ou, ainda, em função de determinadas aprendizagens (COSTA, op. cit., 2004).

A partir de tais concepções ratifico a importância de melhor estruturação dos encontros de formação continuada, pautados em permanente aprofundamento e reflexão teórico-prática de modo a aperfeiçoar, nos professores, sua condição de sujeito - leitor. A última fala retrata a importância da leitura compartilhada na escola. Sobre esse aspecto, Kramer (1999) assim se manifesta:

Quando penso na leitura como *experiência* (na escola, na sala de aula ou fora dela), refiro-me a momentos onde fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações onde, fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados (p.9).

A leitura como experiência é também tratada por Larrosa (op. cit,2002) quando diz que

Pensar a leitura como *experiência* significa pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (p. 133).

As professoras fazem parte de um grupo que culturalmente não aprendeu a valorizar as memórias educacionais, a recuperar narrativas, às vezes ocultadas, silenciadas nas escolas públicas, a partir dos relatos orais ou escritos de quem vivenciou tudo aquilo, sem perceber que no cotidiano também se faz história. Talvez essa desvalorização seja decorrente daquilo que os cursos de formação deixam de fazer com os professores. Rotineiramente, nós pedimos aos professores que em suas aulas, partam daquilo que as crianças gostam de ler. Sugerimos atividades em que as crianças recuperem as leituras feitas fora da escola, em situações de escrita real. Perfeito do ponto de vista dos princípios que regulam como se deve alfabetizar letrando. Contudo, essa mesma prática não se revela quando o assunto é a leitura do professor. Então, talvez seja interessante, antes de indicar um texto pedagógico, conhecer a experiência real de leitura dos professores. O que lêem afinal? Carícias? Manuais? Revistas? Romances? Jornais? Bíblias? O que lêem? Têm prazer nesses tipos de leituras? Como isso se revela?

Considero isso importante, porque da mesma maneira que julgamos significativo o professor conhecer a função social da leitura tendo claro seu papel de agente de letramento e,

assim sendo, explorar essa função a fim de promover nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita, assim também precisamos considerar igualmente importante, em nossos trabalhos com esses professores, suas experiências com a leitura na escola e fora dela. Nossa tarefa como formadores pode ser também a de ampliar os repertórios de leitura dos professores, primeiramente legitimando as práticas que manifestam em suas atividades e depois tentando assegurar que eles vivenciem outras experiências que os faça ter outras formas de se relacionarem com o material escrito. As professoras continuam a narrativa denunciando esta realidade:

É tudo verdade, mas mesmo assim dizem que nós produzimos analfabetos, isso porque nós não somos “boas leitoras”. Mas nos cursos de formação tanto lá na faculdade, quanto aqui nos de formação continuada pouca gente se interessa pelas nossas dificuldades, por aquilo que contamos de nossas leituras como estamos fazendo agora. As pessoas vêm aqui dizer como devemos alfabetizar, que devemos utilizar este ou aquele método. Mas não querem saber das dificuldades que temos, do quanto temos que batalhar para ter tempo para leitura (Lírio).

Concordo quando nos dizem aqui e na faculdade também que devemos considerar importante a leitura que os alunos trazem de casa, da rua e de outros lugares que não seja a escola. Agora percebo que isso não acontece quando se trata das nossas leituras. Parece que a gente está sempre prontinho, que não precisa de mais nada (Orquídea).

Parece que aquilo que a gente conta, não conta ((no sentido de não ter importância)). Ainda há uma preocupação muito grande com o como devemos trabalhar em sala com as crianças, mas fico pensando se só isso ou se é também isso que contribui para que uma professora como nós se torne leitora, daquelas que lê de tudo, porque aprendeu a gostar de ler?(Violeta)

As professoras como quaisquer outras pessoas apresentam em suas narrativas dificuldades em executar idéias dos outros, principalmente se estas forem impostas, assim como sinalizam para a necessidade de um processo de formação que considere as histórias de vida e as histórias de leitura e escrita como importantes suportes teórico-metodológicos para que o professor lembre de suas trajetórias de leitura e escrita como leitor e atribua a elas outros sentidos, antevendo, quem sabe, mudanças em sua prática.

É preciso acrescentar que uma das características do narrador é tirar da experiência do passado o conselho para a ação futura e, em consequência, cruzam-se no presente do discurso, o passado trazido pela linguagem e a memória de um futuro possível construído através da linguagem (Geraldí, op.cit., 2002, .p 21).

Nesse sentido, idéias e propostas educativas perdem sua força quando não articuladas aos desejos, saberes, cultura e as concepções dos professores e se estes não as conceberem como parte integrante de seu trabalho. Desse modo, nem a qualidade das propostas sugeridas nos cursos de formação, nem as exigências que elas veiculam poderão garantir seu sucesso e implantação na escola. Considero que o processo de formação do professor alfabetizador vem se evidenciando nas narrativas como uma necessidade, que não pode pautar-se somente naquilo que deve ser ensinado para as crianças, em sua *performance* nas salas de aula, mas também cuidar daquilo que pode ser aprendido, do processo de formação deste professor no ambiente de trabalho, ou seja, a escola deve cuidar do processo de letramento deste professor, o que significa, entre outras coisas, considerar suas experiências de leituras.

Os depoimentos das professoras suscitaram questões outras que perpassaram por todos os momentos das entrevistas: as leituras praticadas pelas professoras fora das escolas são consideradas nos cursos de formação? As diferentes leituras realizadas pelas professoras, que despertam o seu interesse e as mobilizam, poderiam constituir-se como ponto de partida para ampliar seus repertórios com outras diferentes práticas de leitura? Não seria um direito dos professores ter condições financeiras para comprar livros, visitar exposições, freqüentar teatros, ir ao cinema e outros espaços que contribuíssem para a sua formação leitora? Que políticas públicas de formação estão sendo implementadas a fim de contribuir para que a leitura seja um bem comum e, como tal, uma experiência contínua na vida de professores criando uma cadeia de circulação e produção do conhecimento?

É preciso que se encontre uma via de comunicação que favoreça a ação partilhada entre formadores, gestores e professores. Cada um cumprindo democraticamente sua função. Os modos como os professores expressam suas vivências, suas crenças seus sentimentos e desejos em relação ao trabalho docente podem contribuir como uma possibilidade de que a mudanças e as novas incorporações se façam sustentáveis e que representem a maioria.

Em outro momento deste encontro elas ratificam a dimensão dialógica e formadora que possuem as entrevistas coletivas, e continuam a discussão acerca da leitura trazendo reflexões e sugestões para a promoção de tal prática, apontando para desejos de implementação de políticas de formação do leitor, assim como, apontam para estratégias de intervenção, comprometidas com a concepção sociocultural de leitura.

Aqui na escola, leio sempre nos horários de planejamento ou sempre que posso. Leio aqui porque tenho uma grande carga horária de trabalho que me faz voltar para casa somente após às 22h:00. Penso que o professor deveria ter mais espaços para ler e discutir aqui mesmo na escola; que a leitura deveria ser mais incentivada e colocada à mostra. Também na faculdade e nos cursos de formação continuada isso deveria acontecer. Como fazer isso eu não sei, mas a gente pode conversar. (Orquídea)

Nós temos uma grande sala de leitura aqui na escola e a gente nem conhece todo o acervo. Tenho comprado muitos livros para ler na especialização que faço. Só não compro mais porque o dinheiro não dá. Fico pensando se o governo, que tanto fala em valorização do professor, não poderia propor uma espécie de convênio com as editoras, as livrarias para que elas pudessem vender o livro para nós por um preço mais baixo. Aí sim eu leria muito mais do que leio. (Lírio)

Isso parece ser uma boa estratégia. Mas que tipo de leituras seriam? Nós também teríamos que opinar (Orquídea)

Ah é verdade! Sinto muita falta de um espaço público, bem cuidado que a gente chegue a hora que tiver vontade e que puder e escolha o livro que quer ler. E por que este espaço não poderia ser aqui na escola, local onde passamos a maior parte do nosso tempo? (Lírio).

Acho que aqui na escola deveriam circular outros textos, para nós nos cursos de formação e para os alunos. Textos que não fossem só os livros didáticos ou aqueles da sala de leitura, mas também textos que lemos na rua, em casa, nas festas da igreja. Mas de quem é a responsabilidade de tudo isso? (Orquídea)

Eu acho que formar leitores deve ser um compromisso de todos na escola, não só nosso. Deve envolver pais, mães, irmãos, diretor, servidor, professores de outras áreas de conhecimento (Violeta)

E de que forma essas pessoas poderiam participar desse processo? Fica difícil pensar nisso! O que vocês acham? (Lírio)

Com efeito, esse conjunto de comentários questiona as políticas públicas de acesso à leitura, bem como, aponta para as responsabilidades que têm tanto as pessoas que participam da escola, como as instâncias de formação – inicial e continuada- na formação de leitores. Nesse sentido são reivindicados espaços públicos de fomento à leitura, com acesso irrestrito. Um local coletivo de circulação e produção da informação e consulta da escrita, o que me parece bem interessante, porque aponta para um processo de *descolarização* da leitura como traduz Foucambert (1998). Significa assim dizer que todas as instâncias educativas devem ter o cuidado e a preocupação de formar leitores. Isso mudaria a idéia de que se *tornar leitor*

significa ter acesso aos escritos sociais sabendo encontrá-los onde eles estão. Significa, pois, ser usuários dos equipamentos coletivos. O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler; é aquele que escolhe os meios para encontrar e diversificar os textos ligados ao seu interesse. (FOUCAMBERT, op. cit, p.12)

A responsabilidade dos cursos de formação continuada no processo de formação de leitores é sinalizada pelas professoras quando estas reivindicam processos de formação pautados para além da discussão teórico-conceitual, ainda que reivindicuem atenção especial a conhecimentos sobre alfabetização. Na busca da realização de tal empenho, os cursos de formação não podem esquecer de reconhecer os valores e saberes trazidos pelos professores de suas práticas cotidianas.

As “pistas”, oferecidas pelas professoras e que no decorrer do texto se transformaram em recomendações para o fomento de políticas públicas de formação de leitores, nos remetem ao caráter sócio-histórico do letramento, bem como apontam para práticas sociais de uso da escrita e da leitura que devem ser construídos e considerados a partir de contextos específicos – escolas, trabalho, família, universidades... – marcados pelo tempo e pelo espaço.

O aspecto sócio-histórico do letramento nos impele a refletir sobre a formação do professor leitor e incorporar nos espaços formativos o discurso sobre a desigualdade de acesso a materiais escritos, a pluralidade das práticas sociais de uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, criando outras possibilidades de compreendê-la e dos diferentes modelos de letramento pelos quais passam os professores em suas trajetórias de leitura. “Modelos” segundo Matêncio (2000, p. 39) ou “níveis” conforme Kleiman (1995, p. 21) que se vinculam aos conjuntos de práticas discursivas, de formas de usar a linguagem a partir dos contatos que os falantes têm com a escrita nas diferentes situações de comunicação.

Tais estudos ampliam a concepção de leitura e de escrita, antes pautada quase exclusivamente na cultura livresca. Consideram o livro como legítimo objeto de leitura, mas consideram também leituras outras, ditas ordinárias, do cotidiano, incluindo textos que invadem as paisagens urbanas e se colocam a nossa frente todos os dias – placas, anúncios, *outdoor* – e os textos considerados marginais ou de pouco valor como as revistas, os gibis, entre outros. Nessa percepção ler significa:

...ser questionado pelo mundo e por si mesmo; significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita. Um poema ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de naturezas diferentes, mas o ato de ler, em

qualquer caso é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. (FOUCAMBERT, op. cit. P. 65.)

A leitura no âmbito da formação dos professores deve se aproximar o quanto antes dos seus usos sociais – experiências com os mais diversos gêneros, situações concretas de leitura que orientem os professores a repensar sua condição de sujeito leitor e escritor, que contribuam na reconstrução de representações sobre leitura e escrita diferenciadas das que são usualmente transmitidas e legitimadas pela escola – e que privilegie, entre outras coisas, as relações dos professores com o texto, sob o risco de consolidar um modelo tradicional instalado há décadas nas escolas e nos cursos de formação.

Assim, nos cursos de formação continuada é preciso que pensemos os modelos que expõem os professores inevitavelmente a saberes acumulados, “apesar da existência de outras formas de propostas e da percepção de novas necessidades” (KLEIMAN, 2002, p. 45), por parte dos professores, do contrário continuaremos ouvindo relatos que reivindicam “receitas” de como alfabetizar, como ensinar a ler e escrever. Sobre isso gostaria de dizer que embora eu considere que o conhecimento específico em alfabetização seja fundamental para que uma professora ensine a ler e escrever, a reivindicação das professoras sobre essa especificidade não deixa de chamar minha atenção pela forma implícita com que concebem o conhecimento.

Queremos fazer o registro-síntese, mas o tempo é curto e temos dificuldade em analisar os problemas de alfabetização contido nos textos das crianças. Acho que falta maior investimento em estudos sobre questões específicas de alfabetização (Violeta).

Vejam ,quando nós estudamos para ser professoras muito pouco ou quase nada nos foi ensinado acerca de aspectos específicos de alfabetização. Agora que precisamos deste conhecimento onde ele está? (Orquídea)

Esse é um aspecto de fragilidade de nossa formação tanto inicial como continuada, porque não nos dão condições de compreender os caminhos que percorre uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso tinha que ser feito , não é mesmo? (Lírio).

O conhecimento aparece implicitamente como afirma Larrosa (2002), de modo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais pragmático. Então, ao mesmo tempo em que reivindicam autonomia no trabalho, espaços para construções de novas propostas, ratificam posições que encaminham para apreensão das idéias de

outras pessoas. Para cumprir apenas uma exigência contextualmente situada e útil à sua prática docente? Ou por que tal conhecimento faz parte de suas necessidades, de seu ofício de professor?

Esses são aspectos que, a meu ver, merecem ser suscitados nas discussões de formação na escola porque coloca o professor não somente na condição daquele que ensina, mas também daquele que aprende e aprende também com a experiência de outros, com suas contradições, e com o auxílio de diferentes leituras, afinal construir saberes pressupõe múltiplos caminhos teóricos e práticos a serem trilhados.

Volto a Larrosa para dizer que “mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude” (idem, p. 152). Nas práticas de leitura ocorridas nas escolas em que trabalham, as professoras demonstram a rigidez do processo inicialmente adotado e o processo de metamorfose sofrido por elas resultando, em alguns casos, no desenvolvimento de práticas de letramento que caminham contrariamente a um tipo de leitura instrumental, funcional, repetitiva e esvaziada de sentidos. Elas falam agora de suas **práticas em sala de aula** e mostram os lugares em que estiveram e que as constituíram leitoras, como isso tem sido importante para que invistam na sua formação leitora. Alguns dos relatos são expressivos, tais como os seguintes:

*Durante muito tempo trabalhei da forma como trabalharam comigo na escola e que eu tanto critiquei....Com o tempo,**aquilo começou a me incomodar, amadureci e aprendi que minha experiência poderia não servir aos alunos, principalmente se era uma experiência ruim; que os alunos não gostavam de aprender daquela forma e então procurei outras formas de avaliar e trabalhar com a leitura.**[...] Antigamente quando meus alunos liam eu só considerava um tipo de resposta correta. Hoje entendo que as formas de interpretação de um texto dependem das experiências dos alunos com a leitura e com os temas tratados nos textos. Mas eu demorei para entender isso (Lírio).*

*Mas isso acontece com todo mundo no início de carreira. Só despertei para isso quando vi as dificuldades dos alunos para aprender ler e escrever **percebi que precisava estudar, buscar novas leituras para que eu pudesse entender o que estava acontecendo e então ajudá-los. Tive ajuda de professores da faculdade, colegas da escola, formadores da formação continuada.** Agora posso diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos e ir acompanhando ao longo do ano os avanços de cada um .Mas ainda preciso caminhar bastante para conseguir analisar com segurança as dificuldades de escrita e de leitura que cada aluno apresenta. [...] Quando eu percebia que as crianças não estavam gostando das aulas eu tentava outras formas de trabalho que fossem prazerosas para mim e para as crianças. Então comecei a ler os livrinhos de história para os alunos e pedir que desenhassem cenas que mais gostaram ou então que recontassem a história do jeito que entenderam (Violeta).*

...confesso que quando iniciei a carreira do magistério não sabia bem o que ia fazer. Saí de uma escola Normal que não me ensinou bem, não me preparou para lidar com as dificuldades mínimas em leitura e escrita de meus alunos e então comecei ensinar a ler e escrever com o método silábico, os meus planejamentos eram meras cópias de um ano para outro. Às vezes chegávamos à quarta série e o caderno para trabalhar leitura e escrita era exatamente o mesmo. ... era uma história de ensinar ca, co, cu e tudo devidamente em ordem seqüencial e alfabética, de acordo com a ordem de dificuldades que cada sílaba apresentasse. [...] Sinto bem no fundo que tenho tentado melhorar a cada dia. Sempre procuro uma forma, uma maneira de ensinar meu aluno a ler e escrever e principalmente saber o que está lendo e escrevendo, se possível usando todos os tipos de textos que circulam na escola e fora dela, exatamente o contrário do que fizeram comigo na escola. Então hoje eu vejo que a leitura em minha vida de professora tem um outro valor; ganha um outro sentido que ela é de fundamental importância (Orquídea).

Como se tivessem fazendo uma viagem na memória, as inúmeras histórias continuam sendo contadas e ouvidas:

Leio em minha sala de aula com os meus alunos. Eles adoram me ver lendo histórias. Leio as histórias, mostro as gravuras e depois entrego o livro a cada um. Eles acham interessante essa dinâmica, porque mesmo aqueles que ainda não estão alfabetizados lêem e se interessam pela atividade, lendo somente as gravuras.[...] Invento histórias para as crianças lerem. Essas histórias surgem das experiências das próprias crianças que dizem uma palavra que todos considerem interessante e então vou construindo no quadro um texto coletivo. Feito isto, todos lemos o que foi produzido, discutimos e passamos para a cópia. Temos discutido muito a importância desse tipo de atividade nos curso de formação do projeto letramento (Violeta).

...procuro incentivá-los à leitura, apresentando textos que gostem ou tenham curiosidade. São textos variados : instrução de jogos, propaganda publicitária, cartazes. Letras de música, poesias . Faço isso porque acho que a leitura abre os olhos para o mundo do conhecimento e porque acho que se tivessem feito isso comigo na escola quando eu era aluna eu seria hoje uma melhor leitora....(Orquídea).

A partir das descrições acima, as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aulas demonstram receber influências (positivas ou negativas) de outros processos formativos, seja da escola quando ainda eram alunas, seja dos cursos de formação continuada ocorridos na escola, o que mostra que o professor também forma a si mesmo por meio das inúmeras interações e não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas também com a prática didática de seus antigos mestres ou outras pessoas ou situações de ensino e de aprendizagem de leitura no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

Acredito que as professoras apontaram procedimentos metodológicos que nos dão pistas de formas de trabalho que transformam a leitura *da* escola em leitura *na* escola, o que significa dizer que estes podem constituir-se em caminhos possíveis para a realização de práticas que ampliam as possibilidades de escolha das crianças quando é feito o contato com diferentes gêneros textuais e a partir das experiências lingüísticas que elas trazem à escola.

Ao que parece, as mudanças ocorridas na vida profissional dessas professoras se apresentam como resultado de múltiplos fatores que envolvem a vida particular das professoras, sua formação e modificam os comportamentos ou alteram o rumo da própria vida profissional (NÓVOA, 1992). A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de poder relacioná-las com o que é vivenciado no momento atual, revelou um processo de ressignificação das vivências, tanto das passadas, quanto das presentes e futuras, ou seja, do que se viveu, do que se vive e do que se procura manter ou experimentar futuramente. As narrativas incidiram assim sobre as próprias professoras, mas tiveram também como foco de atenção os alunos, as práticas pedagógicas, o papel das instituições na formação de sujeito leitores.

Para mim, que vivi e ainda vivo envolvida com processos formativos de professores alfabetizadores de crianças e de adultos, seja na Universidade, seja em Organizações não governamentais, e que me coloco na postura de ouvinte de alegrias e tristezas, duas necessidades se revelam *a priori* como urgentes na escola quando o assunto é o letramento do professor, sua formação leitora: que é vital tecer outras formas de falar do trabalho realizado por professores. Formas que dêem conta de captar experiências e conhecimentos, cores e matizes, dores e risos, contradições que se apagam diante da nossa visão academicista. E depois, que o espaço escolar se organize em torno de um trabalho colaborativo entre os colegas, o que pressupõe que os membros compartilhem suas narrativas, abram suas histórias a novas construções e significações, se deixem ouvir e ser questionados sobre elas.

Coloco-me assim contra tipificações a que são submetidas professoras alfabetizadoras no intuito de buscar “regularidades”, “legitimidades” em suas práticas de leitura, em suas formas de trabalho comparando-as as de outros profissionais. Ora, se o que se vê hoje na sociedade letrada é a pluralidade, a polissemia a variedade de tipos e formas de leitura e de registros, o que então pode ser considerado regular ou legítimo?

Pensando nisso tudo prefiro considerar o letramento do professor em seu local de trabalho tomando esse sujeito para além daquele que ensina, que introduz crianças no mundo do

letramento escolar. Prefiro compreendê-lo como alguém que também aprende “como sujeito que se constrói na história, que vive sua experiência e é capaz de narrá-la” (KRAMER, 2003 p. 111). E considero que a escola, seja um dos lugares propícios para esse “encontro” do professor com ele mesmo, com outras pessoas e com outras leituras. Se ainda não é esse espaço, precisa aprender a permitir que isso ocorra.

A leitura, quando concebida como prática social, assume diferentes perfis, em diversos cenários – da família, da escola, da igreja, do trabalho. Reconhecer e legitimar esses diferentes contextos históricos parece importante para que o professor repense a sua forma de se relacionar com a leitura, para o estabelecimento de novas, outras formas de trabalho em sala de aula. Considerar essas referências no trabalho com a formação de professores é importante porque a maneira como se formam e funcionam os sistemas de referências desenvolvidos nas instituições escolares reflete a cultura e os contextos sociais nos quais as professoras aprenderam a ler e escrever.

Dessa forma compreendo que família, escola e o trabalho fazem parte indelévelmente da formação das professoras aqui entrevistadas, porque criam ambientes de letramentos com características próprias e complementares que proporcionam aos sujeitos diferentes formas de relacionamento com a leitura. Cada um desses espaços assume particular importância em fases diferentes dos processos de letramento. Se os modelos de letramentos oferecidos pela família são cruciais na fase inicial da aquisição da linguagem imprimindo-lhes fortes valores afetivos, a escola é um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação as modalidades oral e escrita dos discursos e é também decisiva para a ampliação de outros patamares de desenvolvimento e conhecimento da leitura. O ambiente de trabalho por sua vez, aparece não somente como um lugar de atividade de ensino, mas no âmbito das atividades formadoras, um local de recriação da cultura, de resgate das histórias, das memórias compartilhadas, o que gera outras demandas, desvela dificuldades e as interdições acerca do processo de letramento. Nesse sentido, é possível afirmar que “há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida” (HAMILTON, 2000, p.11), e que os sujeitos ocupam “posições dentro de um continuum do letramento, posições estas que não são intercambiáveis nem equivalentes, devido ao processo de legitimação das práticas letradas” (TFOUNI, 2001, p. 80). A valorização e legitimação de cada um desses ambientes é, portanto, condição *sine qua non* para transformar as formas como

lidamos com o papel da leitura em nossas práticas comunicativas cotidianas, e conseqüentemente para nossa formação leitora.

4- Considerações finais.

Se me contemplo
Tantas me vejo,
Que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.

Vou desprendendo
Elos que tenho,
Alças, enredos...
E é tudo imenso...

Formas, desenho
Que tive, e esqueço
Falas, desejo
E movimento
-a que tremendo
vago segredo
ides, sem medo?!

Sombras conheço:
Não lhes ordeno.
Como pecado
Meu sonho inteiro
E após me perco,
Sem mais governo?!
[...]
Não permaneço.
Cada momento
É meu e alheio
Assim compreendo
Meu perfeito acabamentoo

Múltipla, venço
Este tormento
Do mundo eterno
Que em mim carrego:
E, uma, contemplo
O jogo inquieto
Em que padeço

E recupero
O meu alento
E assim vou sendo.
[...]

Cecília Meireles – *Auto-retrato*

Tomei emprestada a poesia do livro de Cecília Meireles porque ela é uma das formas de descrever os efeitos sentidos por mim neste itinerário de pesquisa. Ela se refere à investigação desenvolvida à medida que anuncia os efeitos que um trabalho com memória e narrativa pode trazer ao olhar docente – pesquisador-formador ou professor - num tempo célere e fulgaz em que o silenciamento das experiências (no sentido pensado por Larrosa: aquilo que *nos* toca, *nos* envolve) nos força, de certa forma, a perder nossa memória coletiva.

A elaboração desta dissertação foi um desafio porque não se realizou de maneira linear. Teve dinâmica própria e trouxe consigo atropelos, recuos, mudanças de percursos. Lidar com esses desafios como algo que faz parte do percurso e que constitui o itinerário de pesquisa implicou para mim em assumir riscos, em “experimentar novas escolhas, conviver com lacunas, aceitar o imponderável, superar perdas” (LACERDA, 2003, p. 364).

Quando iniciei a escritura desta pesquisa precisei da ajuda de muitas pessoas, de várias leituras. Exigente que sou comigo mesma, não queria inicialmente uma ajuda “qualquer”, daquelas que vêm em forma de solavancos e que nos empurra da ponte em um só toque. Queria uma ajuda companheira daquelas que fazem a gente ficar presa por vontade e que me ajudasse a romper (de preferência sem riscos) com minhas “trancas de ferro”, como bem diz Corazza (2002, p. 109) e que trouxesse consigo um manual de “como facilitar a vida de uma pesquisadora iniciante”. Minha orientadora, junto ao grupo de professores da linha de pesquisa em Currículo e formação do curso de mestrado, negou-me veementemente esse tipo de ajuda.

Contudo, essas pessoas, junto às leituras que realizei, apresentaram-me, aos poucos, novos caminhos e me contaram de outras formas de fazer pesquisas, dos olhares de outros pesquisadores sobre a temática que eu intencionava pesquisar, o que me fez adentrar em aventuras jamais antes sonhadas, passar por lugares estranhos, com vocabulário que ao falar de pesquisa e de suas práticas utilizava “labirintos”, “ferrolhos” como nomenclaturas usuais.

Tudo muito estranho para mim. Metódica, com objetivos limitados e bem definidos eu ficava diante do meu objeto de estudo como Palomar (CALVINO, 1994) em pé na praia, diante da onda. E, tal como ele, colocava-me diante do objeto investigado na postura de quem observa, analisa, isola, classifica, hierarquiza e generaliza. Alguém que colhe detalhes do visto sem, contudo, envolver-se com ele. Detinha-me naquilo que poderia generalizar, transformar em conhecimento seguro, preciso, metódico, enfim, “científico”.

Nem eu mesma sabia quão difícil era tal tarefa. Como isolar as falas das professoras alfabetizadoras, medir suas intenções, suas formas e idiosincrasias? Como poderia delimitar esse campo de observação, para em seus movimentos, perceber somente suas regularidades? Não conseguia colocar isso tudo em uma *fôrma* e, naquele momento eu sentira o peso da responsabilidade de assumir um outro modo de investigar. Confesso que esse “desconforto” me fez pensar em outras formas de entrada na temática sobre as práticas de leitura das professoras. Quem sabe pesquisar artigos de revistas científicas que tratassem do assunto? Pensava, ou ainda: o que diz a historiografia da educação brasileira sobre leituras de professoras? Mas nada me seduzia tanto quanto o desejo de ouvir minhas colegas professoras alfabetizadoras falarem das formas pelas quais se constituíram leitoras, narrarem sobre os cenários, as pessoas, as vozes, as leituras que fizeram parte indelével deste processo.

Pois bem, é por esse desejo e com as referências já mencionadas que pretendo agora desenvolver esta “conclusão”. Mesmo correndo o risco da crítica de não reconhecerem nela um texto acadêmico, escrever parte de como esse processo de pesquisa “mexeu” comigo como pesquisadora - formadora que sou faz parte do meu convite às possibilidades que este trabalho venha trazer aos diferentes leitores/as que dele se apropriarem. Para mim esta experiência tem sido formadora e assim sendo gostaria de mostrá-la sob o ângulo da aprendizagem, daquilo que venho aprendendo.

Compartilhar memórias nesta investigação é para mim uma ação de rebeldia e de reinvenção. De rebeldia porque resisto ao esquecimento, as ausências, aos vazios de histórias pouco ou nunca contadas na história oficial deste país e, de reinvenção porque exercitei novas formas de encontro; formas de relacionamento na pesquisa que me possibilitaram estabelecer modos diferentes de olhar/pensar a formação de professores –leitores.

Santos (2003) discutindo a crise paradigmática aponta a necessidade de recuperarmos uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, o *conhecimento- emancipação*, em que conhecer é reconhecer o outro. A esse conhecimento-reconhecimento o autor chama de *solidariedade*. Acredito que tal referência restabeleceu em mim a esperança de desenvolver e consolidar práticas de convivência, capazes de recuperar por meio da escuta atenta, do diálogo, as diferenças de posturas, concepções, narradas pelas professoras. Diferenças essas que não me fizeram ver seus discursos como deficientes, carentes, mas que os reconhece como legítimos, como tradutores de diferentes formas de compreensão do real.

No sentido epistêmico aceitar essa *diferença* me possibilitou o exercício da alteridade, a cooperação e reciprocidade construída durante todo processo de investigação. Assim sendo, a partir do trabalho com memória e narrativa pude pensar numa forma de formação (inicial e continuada) buscando superar os já tradicionais recortes disciplinares que ainda hoje orientam as práticas curriculares de formação de professores.

O trabalho com memória e narrativa me possibilitou compreender, ainda que parcialmente, como cotidianamente são enredados conhecimentos/saberes curriculares na escola, na família e no local de trabalho: formas de agir, de lembrar, o que foi esquecido e o que sempre precisa ser lembrado; práticas diferentes e singulares de ler e escrever. Memória e narrativa são elementos constitutivos desta ação e permitem pensar a prática educativa/formativa como processo de reconstrução pessoal e cultural, resgatadas por meio da memória individual e coletiva das professoras que expressaram suas relações com diferentes lugares formativos, procurando articular saberes vividos e praticados na família com o conhecimento escolar. Memória e conhecimento articulados trouxeram consigo saberes que a memória social registrou (práticas orais de letramentos na família, por exemplo). Essa pode ser uma perspectiva necessária à construção do conhecimento-emancipação porque

na narrativa, o cotidiano ganha forma, linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas, re-elaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, trabalho e de aprendizagem” (VIDAL, 2002, p.11).

Assim, ao privilegiar nas ações de formação um espaço-tempo de (com) partilha de experiências, memórias e histórias estou dando conseqüência ao exercício “político – epistemológico” (VIDAL, idem, p. 12) de escavar nas memórias docentes experiências de vida e trabalho como práticas de um conhecimento solidário e dialógico que anuncia vozes silenciadas e saberes “não oficiais” há muito destituídos de importância.. No caso específico desta pesquisa tal exercício político-epistemológico possibilitou a mim e às professoras ultrapassar fronteiras, subverter e questionar narrativas totalizantes que de forma dicotômica ou equivocada elegeram uma cultura como legítima e dentro dela, formas únicas de ler, de apropriação da leitura, desconsiderando outras manifestações igualmente válidas vividas nas mais diferentes situações discursivas, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida de cada um de nós.

Novamente tomando como referência, entre tantas outras, as formulações teóricas de Santos (op. cit., 34) posso dizer que esta pesquisa possui, ainda, perspectivas utópicas, éticas e

libertadoras. Primeiro porque transforma lugares sociais formativos em lugares de pertencimento, evidenciando a pluralidade de seus discursos, as singularidades de suas produções, de alternativas formativas e curriculares. Segundo porque no decorrer desta investigação pude olhar minha própria face e ver que as professoras são oriundas do curso de pedagogia, do qual muito tenho participado como formadora. O referencial com o qual trabalhei, junto às narrativas das professoras, me ajudaram a entender que algumas lacunas apresentadas nos cursos de formação de professores relacionam-se diretamente às práticas dos formadores nos cursos, o que não me permite ficar confortável diante de tal situação, olhando e escrevendo sobre esta realidade, sem me interrogar, inquietar e me deixar envolver por tal experiência. Por tais motivos esta experiência se apresenta como caminho fecundo de opção/alternativa para a formação de professores.

Trabalhando com narrativas tenho aprendido que uma prática de pesquisa “é implicada em nossa própria vida” (Corazza, 2002, p. 124). Com Corazza também aprendi que

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder, por isso não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos” pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos (as) sujeitou.

Foi meu olhar, direcionado por quem sou, por minha subjetividade e pelas coisas nas quais acredito que desenhou, de modo particular, minha forma de fazer pesquisa e de pensar a formação docente. Pensando nisso, questioneei-me durante a pesquisa se também eu não estava querendo universalizar um modelo único destinado à formação de professores já que durante as entrevistas coletivas o trabalho com memórias e narrativas foram se confirmando como estratégias frutíferas para se pensar e realizar formação de professores. Por meio da rememoração de trajetórias de leitura foi possível examinar, problematizar parte de uma sociedade que se expressa por algumas práticas culturais em torno da leitura. Práticas essas que determinam modelos sociais e culturais de ler e escrever; que influenciam sobremaneira nossas relações com a leitura e nossas formas de ensinar a ler e escrever.

Como formadora, considero com Lacerda (2003), que a formação pode ser ressignificada quando as professoras passam a dispor de espaços em que possam coletivamente se fortalecer como pesquisadoras de suas práticas, produzindo assim (ou sendo escolhidas por eles) seus

próprios métodos, técnicas e saberes. Vivi essa experiência nos encontros das entrevistas coletivas com as professoras alfabetizadoras e elas também viveram.

Ao final destes encontros tenho uma sensação estranha. Parece que estou mais fortalecida, revigorada. Acho que é porque partilhamos as alegrias e tristezas de nossas vidas. Ou talvez porque parei para me ouvir e ouvir vocês. Ainda que tenham sido poucos encontros, não saio deles como entrei, porque aqui pude pensar mais tranqüilamente sobre minha prática, rever algumas atitudes, descobrir algumas referências (Orquídea).

Se for um exagero chamar isso de mudança paradigmática, que ela seja ao menos uma mudança de foco, em que a professora passa a ser vista como produtora de conhecimento, o que certamente é um avanço em relação a modelos anteriores em que sua imagem era vinculada à sua *performance* desenvolvida em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho com narrativas na formação de professores se opõe radicalmente às abordagens instrumentais e técnicas que tentam homogeneizar as práticas de formação de professores no país.

Tomando então essas referências e considerando os caminhos de análise propostos nesta investigação, algumas “pistas” se tornaram mais evidentes e auxiliaram minha compreensão acerca dos processos formativos que constituíram as professoras em leitoras. Certamente foram muitos os aspectos citados, entre os quais posso destacar as práticas de leitura, as formas de acesso, apropriações, influências, as condições de produção e os modos de circulação da leitura em diferentes espaços formativos como a família, a escola e o trabalho confirmando que há diferentes letramentos associados a diferentes instâncias formativas (Hamilton, 2000). Foram muitas as práticas de leitura enunciadas e narradas pelas professoras no decorrer desta pesquisa. E isso tudo, essa trajetória as transformou em que tipos de leitoras? Qual a contribuição dessa trajetória na constituição leitora dessas professoras?

As práticas de leitura narradas pelas professoras as constituíram em leitoras plurais. Esse processo foi construído ao longo do tempo, junto com a vida, por meio de interações frequentes com diferentes sujeitos, em diferentes tempos e espaços, em situações escolares e fora dela. Posso concluir que sendo leitoras *plurais*, são possuidoras de múltiplos letramentos e de diferentes formas de ler e de se relacionar com a leitura. Nesse sentido, elas desestabilizam quaisquer discursos que preguem a inexistência ou carência de leitura no Brasil quando nos mostram que as leituras válidas e legítimas não são somente aquelas consideradas pela escola ou pela universidade, mas que existem práticas de leitura que são efetivamente realizadas em diferentes

espaços cujas especificidades e exigências resultam em diferentes formas de ler, em interesses e desejos distintos e em aprendizagens diferenciadas.

A leitora que cada uma se tornou foi se constituindo envolvida em diferentes situações. Ora como filha, que vivenciava eventos de letramento na família de origem, ora envolvida em atividades na escola, como alunas que foram ou ainda como mulheres - professoras que são e, que têm a tarefa de formar novos leitores. Essas foram experiências – familiares, escolares, no local de trabalho – que aproximaram-se sem se (con)fundir e que construíram um resultado semelhante: torná-las leitoras. Diferenciadas entre si, contudo e, sobretudo, leitoras.

Na família elas foram marcadas pelas impressões deixadas pelas situações de leitura que envolvia diferentes usos, funções e significados que foram, aos poucos, construindo atitudes positivas em torno do ato de ler. As lembranças da família nos proporcionam visitar as condições socioculturais de seus familiares – pai, mãe, irmãos, primos. Permitem identificar, conforme suas memórias, no que essas influências contribuíram na construção de modos particulares de inserção e participação da cultura escrita. Dessa forma deixaram entrar em cena práticas orais de contar histórias, de juntar-se em rodas de leitura para ler a bíblia, entre outras práticas.

A leitora que nasceu em cada uma delas foi também marcada pelo processo de escolarização. Na experiência escolar elas foram se apropriando das regras de organização do trabalho docente, dos modos de lidar com a leitura, dos dizeres e atitudes dos professores, das práticas curriculares tecidas naqueles ambientes. Encontrei histórias que me fizeram rever aspectos da reprodução e recepção de material impresso na educação básica e superior. Encontrei os materiais de leitura mais utilizados: cartilhas, livros didáticos, cópias de artigos... Algumas narrativas suscitaram muitas reflexões; não tanto pelas questões levantadas, mas pela forma como eram apresentadas: o tratamento dado à leitura e à escrita, as atitudes dos professores, as formas únicas de ler e escrever.

O retrato da escola brasileira a partir na década de 1960, época em que as professoras iniciaram a escolarização, foi parcialmente reconstituído pelas professoras e pelo referencial teórico que fundamenta a pesquisa e evidenciou, entre outras coisas, as práticas escolares de leitura que vêm sendo construídas pela escola ao longo das décadas: distanciamento entre prática escolar e prática social de leitura, determinação de um leitor-modelo e de concepções de leitura ligadas a práticas instrumentais pouco motivadoras, o que revela que desde às primeiras

aprendizagens, a escola esteve longe de se constituir um espaço dialógico para a formação de leitores e que transformou o texto escrito em objeto fechado em si mesmo.

As narrativas mostraram que há um cenário de luta (ou de passagem?) entre o que se ensinava quando as professoras eram alunas e o que é desejável ensinar agora na condição de professoras. Parece que o “modelo” foi menos a escola que viveram, do que aquela que visualizaram como possível, como afirma Fontana (2000). Mais particularmente emergiram indagações a respeito dos processos de aquisição dos textos, seu conseqüente uso e a possibilidade de apropriação de textos “não escolares” nas salas de aula. Nessa passagem para um tipo de leitura desejável surgiram práticas que apontam para a perspectiva dos estudos de letramento: participação dos alunos em eventos de letramento - leituras de histórias nas salas, por exemplo.

As professoras reiteram em suas narrativas a necessidade de que aquele que ensina a ler e escrever e que é um dos maiores interlocutores dos textos produzidos pelas crianças, possa fazê-lo com outro olhar, reconhecendo em cada texto, em cada resposta, marcas discursivas individualizadas e atravessadas por determinadas situações comunicativas a partir de lugares sociais e históricos determinados. É preciso, segundo elas, que as crianças assumam seus discursos colocando-os em debates com outros que circulam na sociedade.

Outro aspecto evidenciado diz respeito às práticas de leitura e o uso de materiais impressos na escola como local de trabalho das professoras. Como professoras, aprenderam nas relações com seus alunos, com os pais, com as pessoas da escola, com as responsabilidades, as práticas, os rituais que, de certa forma, direcionava o seu saber-fazer como professoras alfabetizadoras. Esse espaço revelou-se importante e integrante da formação leitora das professoras que passam a maior parte de seu tempo entre uma escola e outra. Os aspectos apontados para apropriação da leitura ultrapassam questões lingüísticas e remete-nos a aspectos físicos da escola, condição de trabalho, dificuldades de acesso e compreensão do texto escrito nos cursos de formação continuada, o que revela que as dificuldades evidenciadas nessas escolas têm relação com o que encontramos na organização global das instituições educacionais.

A formação continuada como espaço formativo trouxe resquícios dos programas de formação oferecidos aos professores a partir dos anos 1980. Um processo que persiste na crença de que se o professor tiver acesso a um quadro teórico que o ajude a enxergar o ensino de leitura

de modo diferente das práticas tradicionais vividas por elas nas escolas, ele (o professor) poderá abandonar tais práticas e assumir uma nova postura diante do ensino da leitura.

Não nego, como formadora que sou, a importância e necessidade de um processo formativo que garanta ou ao menos possibilite formação teórica relativa ao que o professor deve conhecer para cumprir a função de ensinar a ler e escrever. Questiono, contudo, essa “transposição” direta de pesquisas (lingüísticas ou educacionais) para os encontros de formação continuada nas escolas por compreender que há fenômenos no ato de ensinar e aprender leitura que fogem a essa regra. Isso porque ainda que nessas pesquisas encontremos resultados que revelem pontos comuns, convergentes, aspectos que se repetem em nossas escolas, ainda assim não podem ser aplicadas mecanicamente a outras realidades sociais “posto que o significado daquele é em parte situacional e se especificará agora de maneira distinta, própria e particular neste grupo social concreto” (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 66).

Tenho aprendido (o caminho me ensinou) que o processo de formação continuada não deve ater-se tão somente na discussão de conhecimentos necessários ao ato de ensinar, mas que deve incorporar, entre outras coisas, a linguagem literária, artística, poética, que segundo Kramer (1996) tal linguagem dizendo para além do diz permite que sejamos mais humanos. Mas que lugar ocuparia esta linguagem na formação do professor-leitor? Penso que na formação, continuada ou inicial, é preciso que entendamos (formador e professor) que a linguagem nos constitui e que a literatura junto a outras formas de linguagem, ocupa lugar fundamental nesta constituição quando possibilita o sentimento da aventura da descoberta, da compreensão do outro e de nós mesmos. Essas outras formas de linguagem vão além do aspecto técnico quando trata de formação de leitores. Quando li **A hora da estrela**, de Clarice Lispector ou **Como um romance**, de Daniel Pennac, aprendi tanto sobre narrativa e leitura como quando li tais assuntos em livros teóricos. Outras vozes precisam ser ouvidas nos encontros de formação, vozes que digam e contem sobre esta profissão, sobre suas opções, suas linhas de fugas, sobre as maneiras de ser e de fazer.

As especificidades vividas em cada um desses ambientes pelas professoras as constituíram e continuam as constituindo leitoras. Tais experiências de leitura vividas dentro e fora da escola imprimiram marcas singulares, específicas dando sentido às leitoras que são. No processo de reflexão até aqui pretendido, posso sumariamente dizer que essas leitoras foram se construindo singularmente nas práticas culturais próprias de cada espaço e tempo.

Portanto, esta é uma pesquisa que se revela para mim, a cada nova leitura, como algo instigante, propulsor e que por isso me lança a novos desafios, a novos olhares sobre minha experiência como docente e pesquisadora. Por isso ao “concluí-la”, aproprio-me das palavras de e com ele firmo

[...] a intenção e o propósito teórico, metodológico e formativo de opção de trabalho com narrativas por entender que esta abordagem experiencial de investigação/formação, me permite, como pesquisadora-formadora, apreender dispositivos implicados nas narrativas e também porque intervém na formação de professores em processo de formação inicial e continuada

Quem sabe de tal forma, possamos mostrar os contrastes entre variadas formas de ler, em que o *diferente* não seja sinônimo de inferior e onde o professor por sua história sociocultural não seja sinônimo de “não-leitor”

A viagem terminou

O caminho [apenas] começou.

(G. Lukács).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

ALVES – MAZZOTTI, A . J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. M. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALVINO, Ítalo. Palomar na praia – leitura de uma onda. In: **Palomar**. Lisboa, Teorema, 1994.
ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, M.A.A. Um certo professor Rivadávia: a escola e a formação do leitor. Teias: Revista da Faculdade de Educação – UERJ – nº5. Rio de Janeiro: UERJ.2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

BATISTA, Antônio A . G. Os (as) professores (as) são não Leitores(as)?. In: MARINHO, M; CERIS, S. R. da S.(orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil,1998.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: **Leitura, história e história de leitura**. ABREU, M. (org). Campinas: Mercado das Letras. 2002.

BARTON, D. Writing in the community. Newbury Park, Londres. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, S.P.: mercado de letras, 2001

BAUER, W.M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ.:Vozes, 2004.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense,1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Cultura de massa e cultura popular- leituras de operárias**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOURDIER, Pierre. **A leitura: uma prática cultural**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.

BRITTO, A.G. **Leitor interditado**. In: MARINHO, M; CERIS, S. R. da S. (org.). **Leituras do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

CATANI et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CERTEAU, M. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil, 2003.

_____. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.

CHENÉ, Adele. Narrativa de formação e formação de professores. In: NÓVOA, A; FINGER, Mathias (orgs.). **O método auto (biográfico) e a formação**. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: **Désame que te Cuente**. LARROSA, J. (org.). Barcelona: Laertes, 1995.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito –autor**. Belo Horizonte: CEALE/FAE?UFMG e Autêntica, 2003.

COSTA, S.R. **Interação, alfabetização e letramento. Uma proposta de/ para alfabetizar letrando**. R.J.: Wak Editora, 2004.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. RJ.: DP&A, 2002.

CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo. In: NUNES, E. O. (orgs) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

DEMARTINI, Z. B. F. **A procura da escrita e da leitura na primeira república: recolocando questões**. In: Cadernos Cerus, série 2, n. 9. São Paulo: USP, 1998.

_____. Trabalhando com textos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. LANG, A (org.). CERU, 1992

DIAS-DA-SILVA, M. H. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente**. In: caderno Cedes, n. 44. Campinas: Cedes, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. “Episódios críticos na trajetória psico-social de professores”. Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de psicologia. São Paulo, 1997.

DOMINICÈ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ECO, H. **Lector in fibula**. São Paulo: Perspectiva. 1986.

ELBAZ, F. **Research on teacher knowledge**. The evolution of a discourse. In: Journal of Curriculum Studies, v. 23,n.1, p.1-9, 1991.

FERREIRO, E. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, Jorge.(org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

FINGER, M. (orgs) **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO.- Caderno Campinas- São Paulo- 21 de julho de 1999.

FONTANA, Roseli. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

_____. Educação como prática de liberdade. R.J.: Paz e Terra, 1980.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1988.

GATTI, Bernadete *et al.* Característica de professores (as) de 1 grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Realidade** no 48, ago.1998.

GERALDI, J.W.(org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando trajetória de professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. S.P.: Vértice, 1990.

HAMILTON, M. **Local literacies. Reading e escrevendo in one communiy**. Londres: Routledge, 2000.

HEATH, S.B. **Ways with words: language life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press (tradução), 1982.

HORN, Carla Cárim el al. Passo a Passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professor: significações do trabalho docente.** Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

JOSSO, Marie-Cristiane. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMAN, J. L'entretien comprèhensif. In: ZAGO, N. **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

KENSKY, V. M. memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras. 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola .**In: KLEIMAN, Ângela (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **A formação do professor: perspectiva na Lingüística Aplicada.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Leitura: Pesquisa e ensino.** Campinas: Pontes, 2002.

KRAMER, S. **Por entres as pedras: armas e sonhos na escola.** São Paulo: Ática,1996

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** Rio de Janeiro: Edições Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1997.

_____. **Sobre pedras e tortas de amoras: pensando a educação do professor alfabetizador.** Anais da 15ª reunião anual da ANPED, Caxambu, setembro, 1999.

_____. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Rio de Janeiro: DP&A .2000.

_____. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. F. (org). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas, S.P.:Papirus, 2003

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura: memórias de vida, história de leitores.** Tese de doutorado. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LACERDA, Mitsi. Quando falam as professoras alfabetizadoras. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LANG, Alice Beatriz da S.G.. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: **(Re)introduzindo história oral no Brasil.** MEIHY, José Carlos (org). São Paulo: Xamã.USP, 1995.

LARROSA, J. B. **Pedagogia, experiência e subjetividade: uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística.** Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Luís Heron da Silva e José Clóvis de Azevedo (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1997.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, n.19, p.75-88, 2002.

_____. **Nietzsche & A educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

_____. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LETA, M. M *et all.* O prazer do encontro. In: KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange. (orgs.). **História de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, Vilson José. **Fatos da compreensão na leitura.** Porto Alegre: Cadernos de Pesquisa. Vol. 15. 1996.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos.** S.P.: Loyola, 2002.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** São Paulo: Rocco, 1998.

MARINHO, M. CERIS, S. R da Silva (orgs.). **Leituras do professor.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

MATÊNCIO, M.M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas, S.P.: mercado de letras, 2000.

MAYRINK – SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MEIHY, José Carlos S.Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MEIRELES, C. Retrato. In: **Poesia completa.** R.J.: Nova Aguilar, 1994.

MELO, Dinorá Machado. **Professora, é pra ler ou entender? Um estudo sobre a leitura de futuros professores.** Dissertação de Mestrado. Niterói: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2003.

MELO, G. N. **A pesquisa educacional no Brasil**. Caderno de Pesquisa. São Paulo. 1993.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MOURA, Maria José de. **Uma memória: história de leitura de professores de terceira e quarta série da cidade de Teresina**. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1994.

NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão. In: **Vidas de professores**. NÓVOA, A (org). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo, 2001.

ORLANDI, N. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. 1988.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAVÃO, A . Práticas de leitura e escrita na escola Carmin: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In: KRAMER, S.; OSWALD, M. L. (orgs.) **Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas: Papirus, 2001.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire – 40 horas, 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNAC, D. **Como um romance**. R. J.: Rocco, 1993.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

PEREZ GOMEZ, A . O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa : D. Quixote. 2000.

PEREZ GOMEZ, .A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In; PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos históricos**, Cpdoc/ FGU, S.P.: Editora Revista dos Tribunais Ltda. , Vértice, 1989.

POPKEWITZ, T. S.& PEREIRA, M. **Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática**. In: NÓVOA, Antônio & POPKWITZ, T. S (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura P.de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida**. SIMSON, Olga (org). São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

Revista **PRESENÇA PEDAGÓGICA**. V.7, 40. jul/ago.2001.

RIESMAN, C. K. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. São Paulo:Vozes, 2004.

ROJO, R.H.R. Linguagem oral versus linguagem escrita. In: ROJO, R.H.R., CUNHA, M.C e GARCIA, L. M. (orgs.). **Fonoaudiologia e lingüística**. S.P.: EDUC/PUC, 1994.

_____. Concepções não-valorizadas de escritas. In: KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: mercado de letras, 1995.

_____. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de letras, 1998.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito.** Campinas, S.P.: mercado de letras, 2001.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor.** Teias: Revista da Faculdade de Educação – UERJ – nº5. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SETTON, Maria da Graça J. **“Professor: um gosto de classe.”** 1994. 190 f. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1994.

SILVA, E, T. **Professor de primeiro grau: identidade em jogo.** Campinas: Papyrus, 1988.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, jul/ag 2003, pp. 15-21.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo horizonte: Autêntica/ CEALE, 1998.

_____. **Metamemórias – memórias. Travessia de uma educadora.** S.P.: Cortez, 2001.

- STREET, B. **Letramento em teoria e prática**, Cambridge. Cambridge University Press, 1992.
- TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de leitura: a formação do professor-leitor**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, Unicamp, 1997.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC – Rio. Mimeo. 2002.
- TELLES, J. A. A. **Trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada 34 ,p. 79-92.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. RJ.: Paz e Terra, 1992.
- TEIXEIRA, I. A de C. História Oral e Educação. Virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: JUNQUEIRA, S.R et al (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, Didática e Ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Os portadores de texto como materialização das posições discursivas disponíveis no cotidiano e no trabalho**. Trabalho apresentado no I congresso internacional da ABRALIN. Salvador, Bahia, 1994.
- VANHULLE, S. **A leitura de formação dos futuros professores**. Serviço de pedagogia experimental, Universidade de Liège, n. 1 e 2, 2000.
- VIDAL, C. L. **A memória do lugar na formação de professores: a escola como (re) criador da memória, da história e da cultura local**. Disponível em: http://www.uff.br/grupalfa/feitopornos/memória_do_lugar.htm. Acesso em :17 de jan.2004.

VIEIRA, Martha L. O trabalho do autor na construção do leitor na revista Nova Escola. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de letras, ALB, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.

1- Sobre as entrevistas.

1.1- Local de encontro: _____

1.2- Data de realização: _____

1.3- Tempo de duração: _____

2- Sobre o perfil das informantes

2.1- Nome: _____

2.2- Idade: _____

2.3- Local de nascimento

3- Tipo de escola que freqüentou

pública

Particular

Ambas

4- Formação.

Ensino Médio

Graduação _____

Fed. De educação Est. De educação Rede privada de ensino.

5- Faculdade que cursou.

Pública

Particular

6- Experiência profissional

6.1- Sistema em que atua:

Fed. De educação Est. De educação Mun. De educação Rede privada de ensino.

6.2- Série/ Ciclo em que atua.

Ensino fundamental

Ciclo básico I Ciclo básico II Ciclo básico III Educação de Jovens e Adultos.

6.3- Turno de atuação.

Manhã Intermediário tarde Noite.

APÊNDICE B – ENTREVISTA (1)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Representação sobre o que é um leitor/a: Você se considera leitora?
- 2- Os primeiros contatos com a leitura (leitura na infância)
- 3- Leitura na juventude (leituras marcantes)
- 4- Leitura na prática profissional: (para que, o quê, quando e onde se lê)

APÊNDICE C – ENTREVISTA (2)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DESDOBRAMENTOS)

1- Representação sobre leitor: você se considera leitora?

2.1 – O que é um “leitor completo”?

2- Primeiros contatos com a leitura na infância.

2.1- A família:

2.1.1-Relações da leitura neste ambiente;

2.1.2- Influências significativas na família;

2.1.3- situações/eventos de letramento que favoreceram a formação leitora: o que se lia, como se lia.

2.1.4- Contribuições do ambiente familiar na constituição leitora.

2.2- A escola.

2.2.1- Início da escolarização: ambiente, clima, características gerais; relacionamento com a professora alfabetizadora; metodologia, material utilizado...

2.2.2- leitura na escola baseado numa concepção que considere as diferentes experiências dos alunos;

2.2.3- Para quê, o quê, para quem se lê na escola;

2.2.4- Escola como espaço de formação de leitores: o ensino das letras é suficiente para formar leitores?

2.3- Leitura na juventude.

2.3.1- O que liam;

2.3.2- O que aguçava a curiosidade?;

2.3.3- Acesso a materiais impressos: quais? tipos? dificuldades?

3- Leitura na prática profissional.

3.1- Os projetos desenvolvidos na escola mobilizam outros tipos de leitura para alunos e professores? Quais projetos? Quais leituras? Quem se envolve?

3.2- O que se lê e escreve no local de trabalho: dificuldades, acesso, apropriações.

3.3- O que se lê e escreve nos cursos de formação continuada?

3.4- O que se lê escreve na sala de aula? Atividades desenvolvidas em sala de aula

ANEXOS

ANEXO A - INDICAÇÕES DE LEITURA PARA ALUNOS E PROFESSORES SOBRE MEMÓRIA E NARRATIVA.

Seleção de livros para despertar nas crianças e nos professores o interesse pelo resgate da memória. As indicações foram feitas pelas educadoras do [Memória Local](#), programa de formação do Instituto Museu da Pessoa.Net

***Álbum de retratos**

Jorge Fernando dos Santos, ilustrações de Ana Raquel, Editora Formato Editorial, 1998

Uma coleção de fotos antigas é o ponto de partida para a descoberta e a invenção de histórias e personagens de Outros tempos.

***Arandu Ymanguaré (Sabedoria Antiga)**

Olívio Jekupé, ilustrações de Theo Siqueira, Editora Evoluir, 2003

Pertencente ao povo Guarani, o autor conta de sua origem, seu cotidiano, bem como as histórias que as crianças gostam de ouvir em sua aldeia.

***Um bairro chamado Higienópolis: a história contada pelas crianças**

Anabuki, Maria Manuela, Editora Escola Carlitos, 2001

Este livro sobre o bairro de Higienópolis, em São Paulo, é fruto do trabalho dos alunos e professores da Escola Carlitos. As crianças entrevistaram moradores, descobriram fotos antigas das ruas, casas e seus moradores e passaram a compreender melhor o lugar por onde passam todos os dias a caminho da escola.

***Bisa Bia Bisa Bel**

Ana Maria Machado, ilustrações de Regina Yolanda, Editora Salamandra, 1982

As histórias trazidas do passado pela bisa Bia e as projetadas para o futuro para a neta Beta permitem Isabel descobrir, comparar e acolher experiências e emoções de todos os tempos.

***Desenhos de guerra e de amor**

Flávio de Souza, ilustrações do autor, Editora Cia das Letras, 2001

Dois jeitos de ver o mundo, registrados em dois diários. São os mesmos acontecimentos, abordados de maneira completamente diferente.

***O diário de Zlata**

Zlata Filipovic, Editora Cia das Letras, 1995

O registro do dia-a-dia de uma menina que viu a sangrenta guerra da Bósnia-Herzegovina, invadir do seu cotidiano.

***Domingão jóia**

Flávio de Souza, ilustrações Daniel Kondo, Editora Companhia das Letrinhas, 1997

Um domingo na praia reúne a família, os vizinhos e o cachorro e é o ponto de partida para que cada participante conte a sua versão sobre a viagem. Cada personagem, um ponto de vista.

***Eu me lembro**

Gerda Brentani, ilustrações da autora, Editora Companhia das Letrinhas, 1996

As lembranças da artista plástica Gerda Brentani chega às crianças por meio de seus desenhos e suas lembranças do tempo em que a iluminação era a gás, burros puxavam carroças e bondes, as roupas tinham mil botões e os alunos escreviam

***A floresta e o estrangeiro**

Alberto Martins a partir de ilustrações de Lasar Segall, Editora Companhia das Letrinhas, 2000

O artista lituano Lasar Segall veio morar no Brasil em 1923. Esta mudança marcou profundamente seu trabalho, que absorve as cores fortes da paisagem brasileira. O autor parte destas imagens para compor o poema sobre o sentir-se estrangeiro numa nova terra.

***Guilherme Augusto Araújo Fernandes**

Mem Fox, ilustrações de Julie Vivas, Editora Brinque Book, 1996

O que é memória? O menino Guilherme Augusto tenta descobrir a resposta para esta pergunta para ajudar Dona Antônia, uma velhinha que mora no asilo ao lado de sua casa, a lembrar e contar.

***Histórias de avô e de avó**

Arthur Nestrovski, ilustrações de Maria Eugênia, Editora Companhia das Letrinhas, 1998

O autor conta passagens de sua infância com os avós, imigrantes judeus, de quem ouviu muitas histórias. Fotos, cartões e desenhos iluminam as narrativas.

***Minha vida de goleiro**

Luís Schwarcz, Companhia das Letrinhas, 1999 - Coleção Memória e História

A paixão pelo futebol, a descoberta da vocação de goleiro e os jogos de futebol de botão são mescladas às histórias da família do autor, imigrantes europeus que vieram ao Brasil fugindo do nazismo.

***Minha vida de menina**

Helena Morley, Editora Companhia das Letras, 1942

O diário de uma menina que cresceu em Diamantina, em Minas Gerais, no final do século XIX. As tradições, costumes e o cotidiano familiar descrito com simplicidade e riqueza de detalhes.

***Nas ruas do Brás**

Draúzio Varella, ilustrações de Maria Eugênia, Editora Companhia das Letrinhas, 2002

A infância vivida nas ruas do Brás, na voz do médico Draúzio Varella. Fala de futebol, família, brincadeiras, doenças e prescrições, numa São Paulo em que se brincava na rua e se pescava no rio Tietê.

***Velhos amigos**

Ecléa Bosi, ilustrações de Odilon de Moraes, Editora Cia das Letras, 2002

Lembranças do cotidiano, histórias de pessoas comuns recolhidas e recontadas de maneira simples e envolvente pela autora, que há muito tempo pesquisa e registra histórias de velhos. São histórias curtas, fragmentos da vida que poucos têm tempo para saborear.

***Voando baixo**

Pedro Cavalcanti, ilustrações de Graça Lima, Editora Cia. das Letras, 2000

Um avô, com a memória atrapalhada, perde-se no passado. Para reencontrar-se, contará com a

ajuda de seu neto que, com um computador, um scanner e um velho álbum de fotos, traz o seu avô de volta para o presente.

ANEXO B – SITES PARA PESQUISA SOBRE LEITURA, LITERATURA, MEMÓRIA, NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

www.alb.com.br

www.releituras.com.br

www.letras.urfj.br

www.dobrasdaleitura.com

www.vivaleitura.com.br

www.fae.unicamp.br

www.linguistica.pro.br

www.museudapessoa.com.br

www.novacultura.de

www.fae.ufmg.br/ceale

www.armazem.literario.com.br

www.autores.com.br

www.secrel.com.br/poesia

SITES DE AUTORES ESTRANGEIROS:

Milan Kundera:

www.levity.com/corduroy/kundera.htm

Ítalo Calvino:

www.emory.edu/EDUCATION/mfp/cal.html

www.cce.ufsc.br/~neitzel/tese/cidades.html

Rimbaud:

www.imaginet.fr/rimbaud

Fiodor Dostoievski:

www.kiosek.com/dostoevsky

T.S. Eliot:

www.deathclock.com/thunder/res.html

Mario Vargas Llosa:

www.geocities.com/Paris/2102

Gabriel Garcia Marques

www.themodernword.com/gabo

José Saramago

www.caleida.pt/saramago

SITES DE AUTORES NACIONAIS:

Ferreira Gular:

www.uol.com.br/ferreiragular

Clarice Lispector:

www.releituras.com

Carlos Drummond de Andrade:

www.carlosdrummond.com.br

Cecília Meireles:

www.brasil.terravista.pt/Claridade/3456/ceciliam.html

Lya Luft:

www.releituras.com/lya

Guimarães Rosa

www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/guimaraesrosa/index.htm

Nelson Rodrigues

www.nelsonrodrigues.com.br

Graciliano Ramos

www.vidaslusofonas.pt/gracilianoramos.htm

Vinícius de Moraes:

www.releituras.com/vidmoraes.htm

Monteiro Lobato:

www.vidaslusofonas.pt/monteiro-lobato.htm

Érico Veríssimo:

www.pucrs.br/letras/pos/acersul/ericoverissimo

Rubem Fonseca:

www.releituras.com/rufonseca.htm

ANEXO C - SEÇÃO DE LINKS SOBRE MEMÓRIA ORAL

BRINCANDO NA REDE

Site para crianças lerem histórias, desenhar, responder a enigmas e charadas. Destaque para as histórias que vão se desenrolando, semana a semana, com a participação e as sugestões enviadas pelas crianças. Em português.

<http://www.bancoreal.com.br/brincando>

CASA DE OSWALDO CRUZ

Site sobre o Programa de História Oral realizado pela Fundação Oswaldo Cruz desde 1986, no Rio de Janeiro. Sua temática é voltada para a área de Saúde no Brasil. O site apresenta listas de projetos já realizados e dos entrevistados de cada projeto. Em português.

<http://www.fiocruz.br/coc/depho1.html>

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO 25 DE ABRIL

Site do Centro de Documentação 25 de Abril, criado em 1984 pela Universidade de Coimbra, para recuperar, organizar e divulgar o material documental sobre a transição democrática portuguesa, até então disperso em Portugal e outros países. Inclui no seu acervo uma coleção de depoimentos orais. No site, você encontra uma bibliografia detalhada sobre o tema, além de documentos e uma cronologia da época. Em português.

<http://www.uc.pt/cd25a/>

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ORAL E MEMÓRIA (CEDOM)

Site do CEDOM, espaço de consulta, guarda e de preservação das memórias individuais e coletivas da cidade de Brusque (SC). Destaque para o projeto Bairro & Memória realizado por várias escolas da região, que conduz a comunidade do bairro a interagir com a escola local, auxiliando no processo de construção da identidade cultural das áreas pesquisadas. Recolhem depoimentos, fotos e objetos, organizam exposições. Costróem, enfim, a história da comunidade. Em português.

<http://www.febe.edu.br/cedom>

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS - CRE

Portal que reúne referências variadas para o trabalho do professor, incluindo legislação sobre a o sistema de educação federal e estadual, textos, links, seleção diária de notícias de interesse para professores e gestores da educação e ainda acesso à catalogação dos 40 mil itens que integram o Centro de Documentação. Destaque para a área Memorial da Educação, com informações, relatos e exposição virtual sobre a História da Educação no Estado de São Paulo. Em português.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

CONSTRUINDO A HISTÓRIA

Site voltado para o ensino da História, desenvolvido em São Pedro da Aldeia (RJ). Traz sugestões de aulas, relatos sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, espaço para sugestões e comentários dos internautas, além de artigos, fórum, chats e links. Destaque para o projeto Um

Olhar Sobre São Pedro da Aldeia no Início do Século XX

<http://www.construindoahistoria.clic3.net>

CPDOC - PROGRAMA DE HISTÓRIA ORAL

Site do Centro de Pesquisa e Documentação da Faculdade Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), criado em 1975. Seu Programa de História Oral já registrou cerca de 800 entrevistas de políticos ligados à história contemporânea do Brasil. Os resumos dos depoimentos estão disponíveis em uma base de dados e podem ser consultados por pessoas cadastradas no site.

http://www.cpdoc.fgv.br/historal/htm/ho_programahistoria.htm

E-APRENDER

Portal que coloca à disposição do internauta um acervo com mais de 20 mil páginas de conteúdo didático e paradidático, voltado ao ensino médio e fundamental, além de Produtos e Serviços para educadores. Professores podem participar e sugerir projetos, aulas e textos. Em português.

<http://eaprender.ig.com.br/home.asp>

ESSEX SOUND ARCHIVE

Site do Arquivo de Som de Essex, criado pela Universidade de Essex, na Inglaterra, para preservar diferentes aspectos da história local. É uma coleção de gravações de áudio e vídeo realizadas com os moradores, e parte dela está disponível na internet. Em inglês.

www.essexcc.gov.uk/heritage/ero/soundarchives/soundarchive.htm

FAVELA TEM MEMÓRIA

Favela tem memória faz parte do portal Viva Favela, uma iniciativa da organização Viva Rio. O objetivo do site é valorizar as lembranças e resgatar as experiências dos moradores mais velhos das favelas cariocas. É possível consultar depoimentos; saber curiosidades, como a origem do nome das comunidades; notícias e estatísticas. Em português.

<http://www.favelatemmemoria.com.br/>

HISTÓRIAS DE MOBILIZAÇÃO JUVENIL

No site da Aracati - Agência de Mobilização Juvenil - estão disponíveis o resumo de 130 histórias de jovens que trabalham pela transformação social em todas as regiões do país. Além de consultar, também é possível enviar a própria história. Em português.

<http://www.aracati.org.br/>

HISTÓRIAS DE MOBILIZAÇÃO JUVENIL

No site da Aracati - Agência de Mobilização Juvenil - estão disponíveis o resumo de 130 histórias de jovens que trabalham pela transformação social em todas as regiões do país. Além de consultar, também é possível enviar a própria história. Em português.

<http://www.aracati.org.br/>

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA ORAL E IMAGEM - LABHOI

Site do Laboratório de História Oral e Imagem, criado em 1982 no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Dedicar-se a temas como escravidão, cidade e cultura política. Em português.

gladiator.historia.uff.br/labhoi/index.htm

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA ORAL - LAHO

Site com informações sobre o Laboratório de História Oral da Unicamp, que já desenvolveu projetos sobre a história de Campinas, negritude, imigração, vida familiar, educação e sociedade. Em português.

www.unicamp.br/suarq/cmu/laho/

MEMORIAL DO IMIGRANTE

Site do Memorial do Imigrante, localizado no bairro do Brás, na cidade de São Paulo (SP). Seu foco de atuação é a imigração no Brasil. Entre outras iniciativas, desenvolve projetos de coleta de histórias de vida de imigrantes. Em português.

www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/inicial.html

MEU MUNDO

"Descobrir. Aprender. Conquistar." é o lema do site que trabalha pela inclusão digital de adolescentes. 42 jovens fizeram parte do projeto. Eles desenvolveram trabalhos gráficos e textuais a partir da reflexão criativa dos temas "eu", "minha família", "meus amigos", "minha cidade" e "meu mundo".

<http://www.meumundo.com/2004>

NÚCLEO DE ESTUDOS EM HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA - UFOP

Site com informações sobre o Núcleo de Estudos em História Oral e Memória, criado em 1988 pelo Departamento de História, da Universidade Federal de Ouro Preto. Seu objetivo é auxiliar os alunos que trabalham com a metodologia de história oral. Em português.

www.ufop.br/departamentos/nucleos/nehom/nehom.htm