

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A Leitura na Formação Básica do Pedagogo  
Reflexão e Proposta**

**Autor: Carmem Lúcia Faraco Rodrigues**

**Orientador: Prof. Dr Ezequiel Theodoro da Silva**

**Este exemplar corresponde à  
redação final da dissertação  
defendida por Carmem Lúcia  
Faraco Rodrigues e aprovada pela  
comissão julgadora.**

**Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_**

**Assinatura:\_\_\_\_\_**

**Comissão Julgadora:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2000**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO /UNICAMP**

R618L Rodrigues, Carmem Lúcia Faraco.  
A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão  
e proposta/Carmem Lúcia Faraco Rodrigues. Campinas, S.P  
[s.n.],2000.

Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva.  
Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de  
Campinas Faculdade de Educação

1. Professores-Formação. 2.Leitura (Ensino superior).  
3. Leitores – Reação crítica. 4. Percepção da forma. I.Silva.  
Ezequiel, Theodoro da. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação.III Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação na área de concentração em Metodologia do Ensino, à comissão julgadora da Faculdade de Educação de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

Para Herminio e Lourdes, meus pais, que me ensinaram a ver as coisas.

Para Rafael e Luciano, meus filhos, que me ensinaram a esperança.

Para Wagner, marido e companheiro

Para Armindo Quillici Neto, amigo e batalhador incansável pelas causas da educação.

## **Agradecimentos**

Ao se envolver numa pesquisa o primeiro dado que se aprende é o da cooperação. Quero dizer que muitas foram as pessoas que empreenderam comigo esta caminhada. Cooperação na indicação de um novo texto, no diálogo desafiador ou simplesmente no gesto de ouvir.

Deixo aqui registrados os meus agradecimentos:

ao meu irmão Carlos, pela atenção e pela responsabilidade de revisar o texto final.

ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, por ter acreditado no meu projeto.

à Prof. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, pelas contribuições não só nos grupos de estudo, mas também no momento do exame de qualificação.

à Prof. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, pelo incentivo e pelas contribuições no momento do exame de qualificação.

aos amigos, Domingos Nilo R. Pagotti, Silvio Medeiros , ouvintes de todas as horas.

às amigas Esméria e Orlinda, pelas palavras de incentivo e apoio.

ao Vaguiner A. Garcia, pela ajuda sempre pronta com a informática

à Fundação de Ensino "Antonio Carlos Massaro", pela ajuda com o transporte.

## **Agradecimento Especial**

Às alunas Andrea, Andréia, Dalva, Fábila, Fernanda, Gislei, Juliana, Mara, Milena, Regiane, Rosângela, Roselmira e Sueli, interlocutoras e responsáveis pela revisão de minha postura em muitos aspectos da minha vida como professora.

Os encontros da terça-feira serão sempre lembrados.

## **Resumo**

A presente pesquisa se situa no interior da problemática da formação do leitor/professor/aluno do curso de pedagogia e o seu compromisso na formação de outros leitores.

O trabalho foi realizado com um grupo de alunas do Instituto de Ensino Superior de Mococa.

Para isto, retomou-se o percurso das histórias de vida, com o objetivo de chegar às histórias de leitura e de leitores, tendo como apoio os referenciais teóricos de Roger Chartier e António Nóvoa, no que se refere às práticas de leitura e à construção da profissão docente.

Da exposição dos sujeitos a situações de leitura pretendeu-se chegar a uma ressignificação do leitor/professor e do seu papel na formação de outros leitores.

O processo exigiu que se passasse pela discussão práticas de leitura instaladas no curso de pedagogia, donde emergiram algumas questões: a maneira de apropriação do texto pelo aluno, a história individual de leitura e a possibilidade/compromisso de formar leitores num curso de terceiro grau.

## **Abstract**

This research is located in the issue of reader/teacher/student formation of the pedagogy course and its obligation in the development of other readers.

The work was accomplished whit a group of female students from the Higher Education Institute of Mococa.

For that, it was retaken the histories life course, in order to come to the readings and readers' histories, based on Roger Chartier and António Nóvoa theoretical references regarding to the reading habits and the teaching profession formation.

From the explanation of the subject matter and reading situation, it was claimed to come to a resignification of the reader/teacher and their role in the formation of other readers.

The process demanded to take into consideration the reading habits established in the pedagogy course, where some questions have emerged: the way of appropriations of text by the student, the individual history of reading and the possibility/obligation to form reader in the higher education course.

## **SUMÁRIO**

### **1.0- Introdução 10**

**1.1- Explicitando uma preocupação 10**

**1.2- Na metodologia do ensino, uma forma de abordar a educação e suas implicações sociais 14**

**1.3- Estudar para ensinar ou ser aluno para poder ser professor 21**

### **2- Delineando o contexto da pesquisa 27**

**2.1- Os objetivos 29**

**2.2- Imagens de si 31**

**2.3- Pensar a metodologia 32**

**2.4- Sujeito e percurso 33**

**2.5- A metodologia 33**

### **3- O plano em ação 35**

**3.1- Os modos de ler as maneiras de escrever 48**

**3.2- Relatos de aprendizagem 57**

### **4- O sujeito no texto 68**

**4.1- O primeiro texto 69**

**4.2- Leituras 79**

**4.3- Da infância e suas representações 82**

**4.4- Movimentando conceitos 86**

**4.5- Texto: do prazer ao desafio 93**

**5- Sobre o ponto de partida 99**

**5.1- Travessia 100**

**5.2- O texto na sala de aula do curso de pedagogia 105**

**6- Conclusão 113**

**Bibliografia 117**

**Anexos 126**

**Anexo I - Textos utilizados para a produção das reflexões 126**

**Anexo II - Questionário 150**

**Anexo III - Memoriais 157**

## A função do leitor

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

Eduardo Galeano, in: *O Livro dos Abraços*, 1995:20

## 1 - Introdução

### 1.1- Explicitando uma preocupação

“Para os navegantes com desejo de vento,  
a memória é um ponto de partida”.

Eduardo Galeano, *As Palavras Andantes*,  
1994: 96.

No ano de 1992, eu iniciava a docência no curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior de Mococa. Tinha trabalhado 25 anos como alfabetizadora na escola pública e agora passaria a atuar na formação de professores, lecionando metodologia do ensino fundamental. Pensar o significado do novo tempo me remeteu a uma afirmação de Bergson, usada por Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*: “aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. ‘Lembrar-se’, em francês *se sou-venir*, vir à tona o que estava submerso”. (1983:9)

O dado imediato do meu presente: teoricamente eu iria contribuir para formar professores. Da minha experiência passada – como alfabetizadora na rede pública – emergiram sérias indagações. Ainda me sentia professora e me perguntava se poderia/gostaria de me

apoiar nessa experiência do passado para enfrentar os desafios do presente.

Pus-me a pensar no tecnicismo, na prescrição de programas que promoveram a perda gradativa do “saber fazer” do professor. Na desmoralização e na opressão impostas pela vigência do regime militar. Na perda da identidade profissional na forma da Lei 5692/71. Tempos da crença na aptidão e tempo das técnicas para aprender, da querela dos métodos, das imposições dos setores de orientação pedagógica, verdadeiras delegacias de controle e de autoritarismo. Agora, a oportunidade para trabalhar no terceiro grau trazia à tona as lembranças das minhas experiências e a oportunidade de olhar para o tempo que passou para pensar o tempo que haveria de vir. Pensar sobre a minha formação, a minha identidade como profissional foram as minhas primeiras lembranças.

Nesse momento, o que ocupa um espaço grande da consciência é uma visão muito nítida de que a minha metodologia de ensino sempre procurou refletir a minha postura política. E isso era expresso na maneira como alfabetizava; os projetos que privilegiavam a livre expressão, o trabalho coletivo combinado com a aprendizagem individual e a busca de um aprendizado relacionado com a realidade e com as próprias experiências individuais.

Começava pensando nos meus alunos do passado que tinham sonhos para a vida adulta – geralmente queriam ser médicos, astronautas ou professores... Para muitos, esse estágio de sonho era curto, pois seriam acordados pelas exigências da vida e normalmente eles cresciam e não tínhamos notícias de seus destinos.

Era preciso, portanto, apreender aquele momento, enquanto eu seria participante de todos aqueles sonhos. E me ocorreram os versos de Caetano Veloso em *Oração do Tempo*:

[...] Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo tempo tempo tempo  
Tempo tempo tempo tempo

Apenas 180 dias letivos... era o tempo disponível para levar aquelas crianças a descobrir palavras, saborear histórias, atribuir sentido e conquistar o direito à palavra escrita e à leitura. No “apenas” estava contida a idéia de alfabetização da época: instrumentalizar, num curto espaço de tempo, aquelas crianças que sabia pobres, para que pudessem encarar o mundo. Partindo dessa concepção de alfabetização, o que se fazia, na verdade, era habilitar crianças para decodificar palavras. Era a proposta de alfabetização contida na Lei 5692/71.

O tempo foi passando e conheci os escritos de Paulo Freire enquanto cursava Pedagogia, o que me possibilitou retomar o conceito de alfabetizar. Expressões como “visão de mundo”, “experiência do cotidiano” e “respeito à cultura do aluno” passaram a fazer parte da minha visão de currículo, de escola e de sociedade. Fui percebendo que aquela cortina do período tecnicista apresentava algumas brechas e, através delas, foi possível vislumbrar um novo aluno, uma nova sala de aula, uma nova escola.

Nos anos 70, minha vida de alfabetizadora foi invadida por termos como "leitor", "cidadania" e "ética", que vieram reforçar os ensinamentos de Paulo Freire. Apoiada nessa visão, trabalhei por mais 10 anos, tentando não me distanciar da formação do aluno leitor/escritor, maneira como encerrei meu trabalho na escola pública.

Em 1992, recebi um convite para trabalhar no terceiro grau. Aceitei. Quando me vi como professora de adultos, percebi que os novos alunos tinham um ponto em comum com aquelas crianças lá de tempos atrás: eles – ou melhor, "elas", pois só havia alunas – também tinham um sonho, mas já delineado: iriam ser professoras.

Naquele momento, os papéis inverteram-se e era eu quem estava à procura de sentido, buscando significados, e me posicionando diante daqueles sonhos-quase-fatos.

Não havia como ignorar que desde a década de 70 o magistério vinha sendo reconhecido como uma profissão em crise, decorrente de muitos fatores como o aumento do contingente de crianças (como consequência da universalização da escola), a grande participação das mulheres, os múltiplos artifícios para subtrair das professoras a autonomia na gestão do seu próprio trabalho, do currículo e da escola.

Configurava-se a crise de identidade social nascida no interior de projetos políticos antidemocráticos, marcados por inúmeras discriminações, entre elas a relativa ao gênero.

Todo esse pano de fundo contribuía para atribuir aos professores e professoras a responsabilidade por um ensino inadequado.

" O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras

do presente, lembrança de promessas não cumpridas". (Chauí, in: Bosi,1983: XVIII )

Nesta citação de Chauí encontro referências para o meu caminho de volta ao presente. Caminho que, agora, seria compartilhado com um grupo de alunas trabalhadoras, num curso de pedagogia.

O curso era noturno. Muitas delas, legalmente habilitadas, já estavam no exercício da profissão.

E no movimento de distanciamento e aproximação presente/passado senti que aquele novo estímulo me colocava diante de opções. Ou seja, num espaço para formação de professores abria-se a possibilidade de discutir e criticar não só as políticas de educação, mas também exercitar a afirmação de Marilena Chauí: (...) "quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava". (Chauí, 1995: 174)

## **1.2- Na metodologia do ensino, uma forma de abordar a educação e suas implicações sociais**

A primeira opção que tive de fazer foi tentar atribuir um novo significado à minha disciplina, metodologia do ensino, tida pela maioria como um instrumental teórico neutro, cujo conteúdo se confundia com "receitas de como ensinar"

Para isso, tentei organizar o nosso trabalho a partir de um conceito de metodologia que se configurasse numa proposta política

de educação. Sendo assim, a metodologia deveria ser entendida como o elo entre o contexto educacional e o social, para tentar atingir o cerne dos problemas essenciais da educação e as suas múltiplas implicações. Uma delas seria pensar nesta advertência de D'Ambrosio: "o jovem não quer mais ser enganado por uma escola, uma instituição obsoleta, por professores que não sabem mais como repetir o velho. Eles querem encontrar gente que junto com eles procure o novo". (1997:11)

Era necessário, portanto deixar clara a importância da metodologia no processo educativo. Ocorreram-me as palavras de Paulo Freire, pronunciadas há muito mas, a meu ver, atuais: "nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de a unidade dialética contraditória entre a leitura da palavra e a leitura do mundo". (1998:45)

Isso significava apreender a dinâmica social, entendê-la como perpassada por contradições e conflitos que são forjados pela luta de classes. Perceber, antes de mais nada, que o fato de esses conflitos ocorrerem no interior das relações econômicas, políticas e culturais se refletia na prática educativa como um todo, inclusive na metodologia.

Se a prática educativa é analisada pela situação histórica que caracteriza a sociedade, num espaço e tempo determinados, ela pressupõe uma proposta que visa à manutenção ou à transformação dessa mesma sociedade. Nessa perspectiva, a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta necessariamente servirá a essa mesma finalidade, o que evidencia o caráter político da metodologia.

Era preciso deixar claro que se os procedimentos metodológicos, da prática educativa tinham servido durante anos à classe dominante eles poderiam ser colocados também a serviço da classe dominada.

Deveríamos criar formas sistematizadas de interpretação da realidade, com vistas a uma possível intervenção.

A realidade era a de um curso de formação de professores, com uma clientela feminina, na qual eu iria exercer a minha prática de educadora, dimensão de minha experiência profissional na sociedade em que vivo. O que me restava era fazer com que aqueles conceitos de professor, aula, ensinar e método, já cristalizados para a maioria, pudessem ser usados tanto para a crítica como para o desenvolvimento do currículo.

Começamos por refletir sobre questões relacionadas à escolha, formação e profissionalização do professor. Para discutirmos “por que ser professora”?, apoiei-me nos questionários destinados a traçar o perfil do aluno que ingressava no curso e aplicados pelo Instituto no início das aulas.<sup>1</sup>

Por intermédio deles tive acesso ao conceito que as alunas possuíam sobre o curso de Pedagogia e sobre o “ser professora”.

As razões apresentadas para a escolha da profissão eram prioritariamente as de ordem afetiva, como nos testemunhos seguintes:

“Acho muito bonito o papel de professora e principalmente a grande responsabilidade que esta deve ter”. [Aluna]

---

<sup>1</sup>- Todo início de ano, a instituição aplica um questionário de perguntas abertas às turmas ingressantes. O objetivo é traçar o perfil sócio-econômico-cultural dos alunos. As enquetes, a qual nos referimos no texto, foram realizadas nos anos 1997, 1998 e 1999. Abrangiam, portanto, alunas das três séries do curso de pedagogia.

“Sempre gostei do magistério. Sonhei durante toda a minha infância, brincando, fantasiando uma sala de aula”. [Aluna]

Uma segunda indagação buscava delinear as expectativas em relação ao curso. E foram obtidas as seguintes visões:

“Ter uma boa formação, um bom embasamento teórico que possa facilitar a minha prática e que me forneça condições de continuar na carreira que escolhi”. [Aluna]

“Espero adquirir conhecimentos que dêem suporte à minha prática pedagógica, na expectativa de atualizar-me em relação às novas propostas educacionais”. [Aluna.]

“Espero aprender muito com este curso, pois acho que não sei nada para enfrentar uma classe”. [Aluna.]

O conceito de “formação” é tomado como uma atividade de aprendizagem situada em tempo e espaços limitados e precisos, quando poderia ser visto como a ação vital de construção de si próprio, processo em que a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.

Essa conceituação implícita nos três depoimentos não leva em conta “a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa”(Moita,1992:115). Em outras palavras: cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da

sua história, se forma, se transforma, em interação entendida aqui como a relação que intervém, modifica ou perturba -- de uma maneira unívoca e biunívoca — a vida pessoal nas suas diferentes dimensões.

Na problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional, cuja construção não é estranha à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.

Derouet, citado por Moita, se refere à identidade profissional dos professores como uma "montagem compósita", "construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão, passa pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos e sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto".(Moita, 1992:115).

Sabemos ainda que a profissionalização não é um processo que ocorre de forma endógena. "O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto sua posição na sociedade. Isso porque o trabalho pedagógico é ligado às finalidades e aos objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política, partindo de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns". (Gomes, Apud Moita, 1992:51)

Nossas alunas, de um lado, geralmente encaram o processo de profissionalização como um movimento linear e hierárquico ou, ainda, como uma questão meramente técnica. O que se espera, de outro lado, é que a profissionalização do magistério seja encarada como uma conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Quanto à enquete referida anteriormente, convém ressaltar que foi realizada pelo instituto. Pretendia conhecer um pouco da história das alunas: o que tinham para contar, o que haviam lido, a trajetória escolar.

Na leitura dos questionários, constatamos com alguma surpresa o estranhamento, por parte delas, ao se defrontarem com perguntas como: "Ao escolher ser professora você pensou em algum professor ou professora que teve"? "Os seus professores contavam histórias? De que tipo"? "Escreva sobre um professor ou professora da qual você se lembra com alegria ou raiva". Perguntas que se referiam diretamente ao sujeito, à pessoa do aluno, ao indivíduo único e singular. Eis algumas das respostas:

" Não gosto de escrever. Acho que sou péssima para isso. Além do mais, minha história com professores não é muito interessante". [Aluna]

" Só sei escrever pouco. Não me lembro de nenhuma história, mas gostei de todos os meus professores". [Aluna]

“Líamos somente os livros determinados pela professora. Depois fazíamos o fichamento e havia uma avaliação”. [Aluna]

As três afirmativas fornecem uma amostra, ainda que não muito nítida, do leitor e do escritor que havia naquelas alunas que pretendiam ser professoras. Parecia-nos que elas não se concebiam sujeitos das histórias que tinham vivido até ali. Ou pior, questionavam a importância de suas histórias que, para elas, não tinham nada de significativo! Além do mais, ingressavam no curso na expectativa de que algo muito diferente fosse começar a partir daquele momento, como sintetiza este depoimento:

“Espero aprender aqui, tudo o que preciso para ser uma boa professora”. [Aluna, grifo nosso.]

O novo momento se lhes afigurava como um rito de passagem, centrado, talvez, na escolha profissional. Naquele momento, me dei conta da necessidade de pensar não em curso, mas, sim, em percurso. Percurso a ser realizado “como a trajetória por meio da qual há uma construção progressiva”. (Dominicé, apud Moita, 1992: 115)

A aplicação dos questionários para alunos ingressantes passou a ser uma prática constante no instituto e a sua leitura, por todos os docentes, uma prática a anteceder o planejamento anual.

Geralmente, o que temos percebido como resposta às nossas perguntas é o medo de escrever, uma visão de leitura como atividade obrigatória e o desejo de tornar-se profissional, possível

dentro do tempo da graduação, e, nas entrelinhas, um quase “pedido” : que esquecêssemos o que haviam aprendido até ali!

Assim, novamente, me vi acuada pelo tempo, e pela necessidade de muitas explicações, não só em relação ao como agir diante das expectativas daquelas alunas, mas também em relação aos meus conhecimentos para entender e, acima de tudo, dar conta dessa realidade: num curso de formação, alunas que se declaram “não-leitoras”, “não-escritoras” e que “sonham ser professoras”.

### **1.3- Estudar para ensinar ou ser aluno para poder ser professor**

Refletir sobre o conjunto das expectativas extremamente conservadoras reveladas pelas respostas à enquete implica passar por Benjamin : “a exigência do passado é duplamente atual: porque alude a nosso presente e porque quer tornar-se ato, abandonar o domínio do possível”. (1975:63)

Minha reflexão, portanto, não poderia realizar-se apartada das experiências dessas alunas. Era necessário retomá-las para, juntas, tentarmos responder a questões que possam ter ficado sem resposta e, dessa maneira, pensar em como contribuir nesta etapa do seu percurso de formação.

Se esta análise estivesse acontecendo nos anos 70, talvez as respostas não me tivessem provocado qualquer estranhamento, já que as minhas dúvidas provavelmente seriam as mesmas que as delas, assentadas nos conceitos de educação e de história da época.

Hoje tais respostas causam-me inquietação. Inquietação que me remete a uma revisão dos paradigmas presentes na formação dessas alunas/professoras.

Apóio-me em Kincheloe, estudioso da formação e do exercício profissional dos professores, que articula um conhecimento das mudanças paradigmáticas da ciência com as necessidades concretas de formação dos professores para uma nova conjuntura. Apóio-me também em António Nóvoa, pelo seu trabalho com histórias de professores, aspecto essencial e cada vez mais valorizado nas pesquisas pedagógicas. O primeiro afirma: "Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais"(Kincheloe, 1997: 200)

Nóvoa declara: "Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído". (Nóvoa, 1992:18)

Em "*A Formação do Professor Como Compromisso Político*" (1997), Kincheloe considera que neste final de século podem ser identificados cerca de quatro paradigmas da educação do professor: behaviorístico, personalístico, artesanal-tradicional e voltado para a pesquisa.

Segundo ele, a perspectiva behaviorística está baseada no cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. A formação visa à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências propostas pelos especialistas e tidas como as mais relevantes nos contextos das definições do que é um bom ensino. Os professores são formados para agir como funcionários não-reflexivos

que trabalham para os interesses do Estado e vêem seu papel social como neutro em relação ao "status quo". São transmissores de conteúdos predeterminados. A formação profissional é sócio e politicamente descentralizada, já que não considera as questões dos propósitos e conseqüências.

O paradigma personalístico baseia-se na teoria cognitiva e privilegia a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares, de conhecimentos específicos e de habilidades. A formação centra-se mais no desenvolvimento do adulto, um processo de maturação mais do que num processo de preparação do professor para as atividades de ensino. A formação personalista é também descontextualizada, aceitando o "status quo" como dado fora do domínio social.

O paradigma artesanal-tradicional de formação considera o professor como artesão semiprofissional que desenvolve competências através da experiência. Kincheloe afirma: "aprender uma bateria de habilidades técnicas de ensino não somente não tem valor para promover um bom ensino como também causa a perda, pelos professores, de sinais dos propósitos do ensino". (Kincheloe,1997:200)

A formação do professor desenvolve-se em um contexto sociopolítico tido como imutável e, por isso, falho ao considerar a luta pela democracia e pela justiça social, não focalizando a dimensão política de ensinar.

A formação do professor orientada para a pesquisa tem na sua raiz o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar. Pela ótica de Kincheloe, a formação é bem mais do que uma atividade de execução; é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor. Essa abordagem – a formação do

professor voltada para a pesquisa – considera a formação do profissional como inerentemente política e sintonizada com o mutável contexto social.

É relevante citar o conceito de “paradigma de formação” defendido por Zeichner: “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação dos professores”. (1997:83)

Os paradigmas mobilizam imagens distintas de professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.

Nesse quadro sistêmico que acabamos de desenhar, não podemos nos esquecer da afirmação de Finger: “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (Finger, in: Nóvoa, 1997:26).

A organização das escolas, contudo, parece desencorajar o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e de sua formulação teórica. Mezirov afirma que “(...) este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes”. (Mezirov, in: Nóvoa, 1997:26)

Em Nóvoa, encontramos: “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. (1997:19)

Ainda segundo Nóvoa, “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão”. (1992:24)

Os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão. Sabemos, porém, que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém, isto é, da mesma maneira que a formação não pode dissociar-se da produção de saber, também não se pode separar de uma intervenção no terreno profissional.

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Nóvoa é claro em sua conclusão: “ a formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas”(1997:28).

Perrenoud, em *Pedagogia Diferenciada* (2000:86), propõe a individualização dos percursos de formação do professor através de didáticas eficazes, métodos ativos numa relação estimulante com o saber. Dentro do aspecto percurso e formação do professor, Perrenoud explica: “Fala-se de percurso como se essa metáfora espacial fosse límpida. Ora, tal linguagem geométrica força-nos a

pensar a formação como um trajeto em um espaço estruturado. De fato, sem essa estrutura, como se poderia descrever os movimentos dos indivíduos? Em um país, os trajetos ligam cidades ou vilarejos por vias de circulação que figuram em um mapa. Em formação, qual é o espaço de referência, o sistema de coordenadas e os pontos de referência nos quais o aluno se desloca”? (2000:86).

Para o autor, “ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular porque duas pessoas jamais abordam a mesma situação com as mesmas expectativas”. (Perrenoud, 2000:87) Partindo desse princípio, Perrenoud faz a leitura do que ele denominou ‘percurso de formação’:

1º - O mais superficial corresponde ao “curso”, considerado como uma série de “posições” ocupadas em um sistema educativo, estando cada uma delas associada a conteúdos, a um fragmento de currículo prescrito que o estudante supostamente assimila durante um período, em geral decidido de antemão;

2º - Outro aproxima-se da complexidade, descrevendo-o como o “currículo real” de formação que ele define como seqüência das situações e das experiências formadoras efetivamente vivenciadas pelo estudante;

3º - Ou então, quando se compreende a singularidade de cada percurso, interessando-se pela “história” de formação das pessoas, pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagem por meio dos quais se constroem e transformam-se saberes, representações, atitudes, valores, hábitos, imagem própria e identidade, em suma, tudo aquilo que faz único cada ser.

Mais adiante afirma: “a linguagem de que dispomos para nomear aquilo em que a formação nos transforma não é estabilizada, pois depende das teorias e das posições ideológicas. Desse modo, pode-

se distinguir e confundir capacidades e competências, saberes e conhecimentos e definir tais expressões de maneiras diferentes”. (Perrenoud, 2000:89)

Além das querelas de conceitos e de vocabulário, cada um sabe, ao menos intuitivamente, o que é uma história de formação: a seqüência de transformações que o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas induzem na cultura, nas aquisições, nas maneiras de ver, de expressar-se, de pensar, de fazer de uma pessoa.

Por esse motivo, acredito ser necessária uma reconstituição do percurso de formação dos sujeitos/leitores que leve a conhecer suas histórias de leitura. Certamente esse caminho passará pela sua maneira de ler o mundo, portanto, de ler a si próprios e ao contexto social em que atuam.

Entendo que saber sobre a formação, que provém da própria reflexão daquele que se forma numa perspectiva de aprendizagem e mudança, só acontecerá através da referência explícita do modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo, ou seja, quando o sujeito se torna leitor de si mesmo.

Pelas histórias de vida, penso que talvez passem elaborações de novos conhecimentos na formação do professor/leitor.

## **2- Delineando o contexto da pesquisa**

Benjamin (1974:65) nos explica : “cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato; com cada texto chamando e suscitando outros textos. Mas

também há um segundo movimento, que, se está inscrito na narração aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação” .

Sobre as histórias anteriormente contadas, percebemos que o mecanismo acionado é o tempo das personagens dentro da instituição Escola.

Tempo que foi se constituindo, e ainda se constitui, dentro das pedagogias formalizadas, das estruturas pré-concebidas e dos preconceitos institucionalizados. Entendo que, ao retomar esse tempo, juntamente com os sujeitos nele constituídos, estarei definindo aspectos do trabalho que me proponho realizar.

Parto da investigação de um grupo de alunas (13) do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior de Mococa, cujas histórias de vida e de leitura se constituirão no material básico de meu trabalho.

Meu vínculo com a instituição, o contato diário durante três anos com uma parte desse grupo (algumas delas já cursam o terceiro e último ano de Pedagogia) e a consciência crítica – na medida do possível – do presente parecem-me justificativas objetivas para a escolha do local e do grupo.

Encontro nos estudos da história cultural a sustentação teórica para o esquema da pesquisa: em autores como Roger Chartier (1990, 1994, 1996,1997,1999), Jean Hébrard (1995, 1997) e outros, que efetuam consistentes rastreamentos das histórias das práticas de leitura.

Estando ainda no exercício de minha atividade profissional, não me satisfariam as respostas teóricas às minhas indagações. Ao delinear a pesquisa, emergiu a preocupação com uma possível contribuição para a formação dessas alunas como profissionais da

docência, o que me levou a buscar apoio em Nóvoa (1991, 1992, 1997) que, ao pesquisar a vida dos professores, mescla suas histórias pessoais e profissionais na construção de um pensamento pedagógico sobre a profissão docente.

Benjamin (1975), Paul Ricoeur (1994,1995,1997), E. P. Thompson (1998) e Maurice Halbwachs (1990) também sustentam teoricamente as questões da narrativa e do tempo, aspectos importantes neste trabalho de investigação.

## **2.1 - Os Objetivos**

Para fixar meus objetivos, recorri a Silva: "para a compreensão da história (individual ou social) a leitura exerce um papel de fundamental importância, pois que, sem a atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam, seríamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade, ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos. Dessa forma, podemos, desde já, caracterizar a leitura como um processo ou prática social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimento sobre a realidade, seja observando diretamente a concretude do real, seja dando vida aos registros da cultura, expressos por meio de diferentes linguagens ou códigos. Mais especificamente, ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se compreender como um ser situado na história". (1991:75, grifo nosso).

Nesse sentido, este trabalho de investigação buscou atingir os seguintes objetivos:

**(a) – investigar e organizar o conjunto de conhecimentos a respeito das histórias e das experiências de leitura de um grupo de alunas do Curso de Pedagogia de Mococa, (S.P).**

**(b) – considerando leitura no sentido proposto por Silva, efetivar uma ação pedagógica na esfera de formação desse grupo de alunas, visando a conscientizá-las da importância da leitura, especialmente na tarefa pedagógica - nas escolas de ensino fundamental - de formar futuros leitores.**

**(c) – colocar a leitura no centro das discussões pedagógicas de um curso que forma professores.**

## 2.2 – Imagens de si

“Não se sonha à beira da água sem se formular uma dialética do reflexo e da profundidade.”

G. Bachelard, *O Direito de Sonhar*, 1994: 5.

Diante de alunas que afirmam: “não sou uma boa leitora”, “não desenvolvi o hábito da leitura”, ou “não consigo interpretar o que leio”, fatalmente nos perguntamos como fazer a leitura dessas afirmações.

Como investigar, discutir e analisar questões como essas, numa realidade de um curso que forma professores – portanto, numa realidade de escola – onde, sabemos, a procura pelo leitor proficiente, compulsivo ou mesmo profissional acabou se constituindo numa busca legítima e incessante, que recobre uma gama de discursos sobre práticas de leitura e modos de constituição do “ser leitor”?

Concordarmos com Kenski quando afirma que o problema fala e que “as lembranças, ainda que se queira, não ficam cristalizadas, estáticas, em algum lugar no interior das pessoas. Elas interagem com os acontecimentos que se sucedem e com as relações do sujeito com o plano social e cultural de que faz parte”. (1998:313)

Acreditamos que, num primeiro momento, temos de contextualizar essas declarações, tocar no campo das lembranças,

para depois tentar entender a interferência desses fatos nos comportamentos e valores desses sujeitos enquanto leitores.

Conseqüentemente, surge outro questionamento: na condição de alunas, não estariam elas reproduzindo uma representação do que seja a leitura legitimada pela instituição escolar, fato que pode ter determinado as declarações iniciais deste capítulo? Como professoras, não estariam também reproduzindo o que a escola legitima sobre o "ser leitor"?

A relação é, pois, circular e as palavras de Ricoeur são um alerta: "que a análise seja circular não é contestável, mas que o círculo seja vicioso pode ser refutado". (1994:15)

### **2.3 – Pensar a metodologia**

Ainda sob o eco das palavras de Ricoeur, sobre a circularidade da análise e a refutabilidade do círculo vicioso, pensamos na instituição como o espaço geográfico provável de realização da pesquisa, isto é, o mesmo espaço onde se efetua a formação das alunas. Portanto, entendo as declarações das alunas como reveladoras de comportamentos e valores desses sujeitos na atualidade.

Como relacionar dados, fazer conexões e buscar maneiras de levar esses sujeitos a uma ressignificação da sua condição de leitores?

## 2.4 - Sujeito e percurso

Se o percurso da história, ou das histórias de vida, consiste em estabelecer uma relação entre o passado que o sujeito evoca e um presente que é seu, talvez esta devesse ser a maneira para uma retomada do *eu* nas histórias das alunas como leitoras, para, nas suas próprias histórias de leitura, dentro e fora da escola, e das representações nelas presentes, buscar um caminho para a ressignificação de leitura e de leitor.

Resumindo: **seria necessário chegar até às histórias de leitura desse grupo de alunas e, nesse percurso, retomar para entrever, o grupo de leitoras/alunas de um curso que forma professoras. Na reflexão que caracteriza o ato de narrar esperávamos que o sujeito conseguisse refigurar a leitura que faz de si como leitor.**

## 2.5 - A metodologia

Escolhemos como espaço para pesquisa uma das salas de aula da instituição. Horário e datas foram decididos pelo grupo: às terças-feiras, das 17h30min às 18h55min, já que o período de aulas se iniciava às 19 h.

Minha decisão, quanto à metodologia, também já estava tomada:

- 1- Aplicação de um questionário sócio histórico cultural.
- 2- Escrita de um memorial.

### 3 - Trabalho com textos literários.

Nesse modelo, nossos passos, para todos os trabalhos, obedeceriam a esta a seqüência:

- Uma produção escrita sobre um suporte dado antecipadamente, sem prescrições. O tempo concedido para a produção seria de uma semana.
- Socialização dessa produção escrita: as alunas poderiam ler, comentar ou colocar em discussão as suas produções. Após o trabalho, os textos fariam parte do meu diário de campo.

A consciência de que os movimentos de ler, comentar ou discutir os escritos e de que os objetivos pessoais dados à escrita poderiam ser complementados por outros dados – como os afetivo-emocionais, as várias entonações e/ou possíveis acréscimos ao conteúdo do texto – levaram-me à decisão de que os trabalhos seriam gravados. O esperado era que rompêssemos o contorno que fecha nossas experiências, discerní-las e projtá-las num horizonte compartilhado.

A transcrição das gravações criaria condições para podermos comparar os acréscimos ou omissões ao texto escrito, ou melhor, o que “mereceu” ser lembrado e aquilo que se dissolveu na omissão.

Toda a estrutura do trabalho para a coleta de dados, arquitetada em busca do narrador e das suas histórias de leitura, teve seu fundamento na afirmação de Benjamin de que: “o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história”. (Benjamin, 1975:66)

O questionário, primeiro passo dos nossos trabalhos, foi considerado como uma produção escrita, pois as perguntas exigiam, muitas vezes, pequenos relatos como respostas. Esta

questão por exemplo: “ Você se lembra de alguma história que seus pais contavam para você sobre a escola”?

O próximo passo, a escrita de um memorial, derivou da concordância com a declaração de Ricoeur de que: “o tempo humano é um tempo recontado” .(1994:126)

No trabalho com os textos, o procedimento consistiria em distribuir uma cópia xerográfica para que cada um fizesse a leitura em casa, sem nenhuma prescrição. O número de textos a serem lidos ainda não estava decidido, mas sabíamos que seriam literários e que a cada encontro trabalharíamos com um texto. Quanto ao gênero, também não havia nenhuma decisão tomada.

Ficou combinado que haveria uma produção escrita sobre as emoções, lembranças, reflexões que a leitura do texto pudesse provocar. Esse resultado também seria compartilhado pelo grupo todo, gravado e transcrito.

### **3- O Plano em Ação**

#### **Do diário de campo:**

Logo à entrada da Pedagogia, nome dado ao prédio onde funciona o curso, e local marcado para o encontro, mais da metade do grupo já estava à minha espera – ao todo seriam 13 alunas.

Por que 13 alunas? Um mês antes eu havia enviado 20 cartas/convite para alunas das três séries do curso de pedagogia para participar da pesquisa. Somente 13 tinham disponibilidade.

Primeiro dia frio numa cidade extremamente quente. Um céu alaranjado pelo pôr-do-sol me reportou ao texto mandado pelo Ezequiel dias antes, onde Carl Rogers falava sobre as pessoas: “uma das experiências que mais promovem o crescimento da outra pessoa consiste simplesmente em apreciar o indivíduo do mesmo modo que se aprecia o pôr-do-sol, sem controle com respeito e reverência, à medida que ele vai acontecendo”. Pensei naquelas cores, completando-se de maneira perfeita... Logo deixamos os amarelos rosas e lilases e entramos para o nosso primeiro encontro.

Quando se reúne um grupo para participar de uma pesquisa, a primeira idéia que se tem é a de estar promovendo a integração de indivíduos que partilham traços comuns - como no caso de alunas de um mesmo curso - apesar da consciência prévia das diferenças relativas à história individual de cada componente do grupo. Realizaríamos a socialização e a gravação do questionário proposto. Minha intenção era a de me aproximar e aproximá-las: saber como viviam, com quem compartilhavam suas experiências e até os seus hábitos cotidianos.

Eu não trazia nenhum roteiro, acreditando que as minhas intervenções surgiriam da interação entre os membros.

As apresentações, na forma das primeiras perguntas do questionário, iniciaram nosso trabalho. Primeira surpresa: nem todas se conheciam; embora estudassem numa mesma e pequena escola, eram de salas diferentes. No primeiro momento, reencontros... algumas coincidências...

“ Fizemos o primário na mesma escola!” [Aluna]

“ Eu também estudei lá...”[Aluna]

“ Vou trazer a foto do prezinho, você deve estar lá”![Aluna]

O que realmente significou, para mim, ouvir relatos de um grupo de pessoas cujas idades variavam de 19 a 40 anos?

A pesquisadora se fundiu com a professora da turma e o resultado foi a produção de um “outro” conhecimento: foi como obter a chave de acesso a um código até então inacessível na compreensão daquelas pessoas reunidas fora do trabalho da sala de aula, espaço geralmente contaminado pela dinâmica da própria instituição, no que se refere à nota, à tensão da avaliação...

Foram se revelando um a um os sujeitos da minha investigação e parte importante das suas histórias de vida.

Parte importante na forma de uma visão, ainda que parcial, das suas identidades construídas na convivência com os pais. Alguns, lavradores modestos; outros motoristas, funcionários de pequenas firmas. Alguns, analfabetos; outros com o ensino fundamental incompleto. Dos que completaram o antigo curso primário, a maioria cursou a escola rural.

“Meu pai morava na fazenda e andava 12 km todos os dias para ir à escola”.  
[Aluna]

“Minha mãe fazia todo serviço da casa primeiro para depois ir para a escola”.  
[Aluna, grifos nossos.]

“Não havia horário para entrar, era na roça...” [Aluna]

Os dois últimos depoimentos remetem à notação de tempo comum no contexto rural onde viveram os pais de algumas delas: o tempo “orientado pelas tarefas” analisado por Thompson em sua obra *Costumes em Comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. (1998: 272)

Numa comunidade de lavradores, o tempo para a escola não era tão rígido, da mesma forma que trabalhar do amanhecer até ao crepúsculo podia parecer “natural”.

Ainda citando Thompson, em busca de explicações: “(...) a questão da orientação pelas tarefas se torna muito mais complexa na situação em que se emprega mão-de-obra. Toda a economia familiar do pequeno agricultor pode ser orientada pelas tarefas; mas em seu interior pode haver divisão de trabalho, alocação de papéis e a disciplina de uma relação empregador-empregado entre o agricultor e seus filhos”. (Thompson, op. cit: 271).

E como lavradores, se viram muitas vezes obrigados a mudar de uma “roça” (termo que elas empregam quando escrevem sobre o local de moradia e de trabalho das famílias) para outra, à procura de trabalho, levando consigo mulher e filhos como consta na declaração de uma delas:

“(...) já na terceira série, cursei o primeiro semestre na escola rural e isso aconteceu por causa de uma das mudanças de minha família”. [Aluna]

Outra escreve:

“meu pai é analfabeto porque meu avô achava que ele tinha de ajudar em casa. Ele foi trabalhar na roça. Voltou para a escola mas achou uma bobeira e saiu. Só sabe escrever o nome”. [Aluna, grifo nosso]

A mesma pessoa afirma:

“Já minha mãe e os irmãos dela sabem ler porque o dono da fazenda em que moravam obrigava os pais a colocar seus filhos na escola”. [Aluna]

A maioria das respostas aos questionários descreve o pai como uma figura que decide pela família, sem muito tempo para o diálogo.

Para uma das perguntas - "você se lembra de alguma história que seus pais contavam para você sobre a escola"? - obtivemos respostas como estas:

"Meu pai é uma pessoa muito introvertida portanto dele nunca ouvi. Já minha mãe sempre nos contou a sua vida". [Aluna]

"Os contos de fadas que conheci na infância foram contados por minha mãe". [Aluna]

Os depoimentos acima parecem confirmar a tese de que o contar histórias pertence à esfera feminina, devido ao fato de o contato da mulher com a criança ser mais prolongado e, assim, ela ter mais oportunidade para contar as "histórias da vida" e as da Carochinha.

Todos começaram a trabalhar muito jovens, o que torna muito natural para elas trabalhar para se manter e colaborar na formação escolar dos irmãos menores. Algumas trabalham como professoras em escolas particulares ou municipais, outras como secretárias de escola, de consultórios, como dona-de-casa e uma como empregada doméstica. Muitas declaram ter "atrasado" a sua entrada na faculdade pela impossibilidade de pagar os estudos, ou pelo fato de terem casado, e agora, com filhos criados, todos estudando, terem decidido voltar para a escola.

A figura da mãe, para a maioria, aparece como exemplo de alguém que não estudou e, por isso, não tem profissão. A condição se reflete claramente no incentivo para que os filhos lutem por uma.

No caso da mulher, a via escolhida é tornar-se professora.

“ Infelizmente minha mãe parou de estudar na 4ª série. Até hoje ela diz que se fosse possível queria ser professora Me espelhei muito nela desde pequena. Para mim ela é maravilhosa e até hoje conto com sua força para prosseguir”. [Aluna]

Muitas das famílias, ao se mudarem do campo para a cidade, fixaram-se na periferia, onde residem até hoje. A mudança permitiu que completassem o ensino fundamental na escola pública, para depois se matricularem no curso de magistério que funciona num bairro tradicional do centro da cidade.

Uma delas escreve:

" Aos 15 anos iniciei minha caminhada no magistério. A distância entre minha casa e a nova escola era grande. Durante o quatro anos andei muito para chegar ao "Oscar Villares"(\*) [Aluna]

*(\*) Essa é a maneira usada pelos estudantes para se referir à antiga Escola Normal.*

A mesma aluna que fez essa declaração afirma ter nascido num bairro da periferia (denominação usada por ela) onde reside até hoje com a mãe e um irmão. Na sua fala, a palavra "distância" ilumina conotações várias: a distância física, a distância que separa os bairros da periferia – inchados pela superpopulação e carentes de um planejamento urbano mínimo – do centro de uma cidade que

reflete a opulência gerada pelas fazendas de café. Ou ainda a distância social entre os alunos da escola da periferia e os das escolas particulares quando se encontram numa mesma sala?

Na voz do pai e da mãe, a escola vem sempre carregada de uma carga conotativa que se relaciona a local de luta, como se pode depreender do levantamento de alguns verbos empregados nos relatos: lutar/conquistar= estudar. A proximidade sintático/semântica dos termos remete aos transtornos enfrentados pelos pais na aquisição do conhecimento sistematizado da escola. Talvez esteja nesses transtornos o motivo da interrupção dos estudos, declarada por boa parte dos pais, fato que não impede o incentivo para os filhos transporem as barreiras que a escola/sociedade coloca. Como neste depoimento:

“Até hoje conto com sua força para prosseguir”. [Aluna]

Ou neste outro:

“...valorize aquilo que não tivemos oportunidade de conquistar”. [Aluna]

Enfim, a autonomia que se pretende alcançar por meio de uma profissão “reconhecida” ou “atestada por um diploma” deve passar pelo crivo da escola para ter o aval social. Crivo pelo qual nenhum pai ou mãe parece ter conseguido passar:

“ Minha mãe conta sempre como era difícil estudar naquela época da caneta tinteiro (pena), dos uniformes feitos pela minha avó e dos castigos aplicados aos alunos indisciplinados”. [Aluna]

“ Meu pai não gostava de ir à escola; os professores eram muito severos”.  
[Aluna]

“ Minha mãe lamenta até hoje não ter tido incentivo para continuar a estudar”.  
[Aluna]

Neste ponto dos depoimentos pensamos na escola pública, eivada de preconceitos, da disciplina militar, da intenção positivista e reprodutora. O lugar ideal da propagação do discurso do “vence o mais persistente, pois a oportunidade é para todos”.

Um outro item do questionário trazia a pergunta: “Qual (is) jornal (is) você lê? Você lê o jornal inteiro ou somente alguns cadernos? Quais”?

A maioria do grupo declara ler jornal, mas não assiduamente, preferencialmente alguns cadernos como *Ilustrada* e *Caderno 2*. No entanto, evita “ler política”, como elas mesmas declaram.

Do grupo todo, duas são assinantes do *O Estado de São Paulo* e da *Folha de São Paulo*. As revistas *Veja*, *Claudia* e *Caras* são as citadas.

“Gosto da *Cláudia*. Sempre que posso procuro comprar”. [Aluna]

“Leio as revistas *Veja*, *Caras* e o jornal no meu local de trabalho”. [Aluna]

“A *Veja*, eu leio a que chega na escola”. [Aluna]

À pergunta: "Você assina alguma revista de educação ? Qual"? a maioria declara ser assinante da *Nova Escola*, com o objetivo de encontrar subsídios para a prática em sala de aula e também pelo seu preço acessível. Logo abaixo, pergunta-se: "A leitura dessa(s) revista(s) traz contribuições para a sua prática em sala de aula"?

Algumas respostas:

"Muitos artigos trazem contribuições significativas". [Aluna]

"Sim. Através destas leituras me atualizo". [Aluna]

"Sim, sempre estou utilizando alguma informação em sala de aula." [Aluna]

Outras declararam:

"Não assino, mas leio *Pátio, Sala de Aula, AMAE Educando* e a *Nova Escola*, aqui na biblioteca da faculdade". [Aluna]

As revistas parecem se constituir num divisor de comportamentos entre a aluna que está na docência e a que ainda não está. Será que poderíamos falar em tipos de leitoras?

A leitora que assina uma revista para "saber sobre as idéias que deram certo em outras escolas", ou seja, que busca modelos de como trabalhar conteúdos. Ou o compromisso com o "atualizar-se", quando se está numa sala de aula, é suficiente para desencadear a necessidade da leitura?

A outra leitora, a de *Cláudia* e *Caras*, quem sabe também esteja buscando modelos de "idéias que deram certo", em outros aspectos da vida.

Por outro lado, temos a leitora que não assina, **mas lê** outras revistas que trazem vários textos sobre educação, como as citadas anteriormente.

Nesse momento, não de análise, mas de ouvir “a voz do professor”, o indivíduo em relação com a história do seu tempo, encarando suas histórias de vida como as histórias da sociedade, vou me esclarecendo sobre escolhas, contingências e opções.

E ao ouvir sobre o livro, tópico seguinte da nossa entrevista, fui percebendo coincidências que atravessavam as várias histórias de vida, que dizem respeito não só a uma época, mas também a todo um sistema de relações sócio-culturais.

“Qual o primeiro livro que você se lembra de ter lido? Quais as lembranças que você guarda dele”?

“ *A Ilha Perdida*”, ótimas lembrança de um tempo onde não havia cobranças, preocupações, só alegrias”! [Aluna]

“*A Ilha Perdida* eu me lembro que foi uma leitura muito cobrada pela minha professora e não me recordo da história. Quero ler novamente! É o livro da minha infância”. [Aluna]

“Eu acho que foi *A Ilha Perdida*. Não tenho muita certeza”. [Aluna]

“Me lembro de ter lido *A Ilha Perdida* por imposição da escola. Acho que se neste momento eu o relesse a impressão talvez fosse outra”. [Aluna, grifo nosso.]

“ *Branca de Neve e os Sete Anões...* as lembranças que guardo são de encantamento”. [Aluna]

“ *Memórias de um Vira-Lata* é a doce lembrança que tenho. É que foi aí que adquiri o gosto pela leitura”. [Aluna]

Uma das alunas quando questionada: “Você ainda conserva algum livro que você lia na sua infância”? responde :

“ Tenho sim, *Vida Ingrata de Pirata* e *A sementinha bailarina* “. [Aluna]

Essa mesma aluna, no depoimento anterior, havia declarado *A Ilha Perdida* como o primeiro livro “que havia lido”.

Ao mesmo tempo declara conservar guardados *Vida Ingrata de Pirata* e *A Sementinha Bailarina* como os livros da sua infância.

Durante a transcrição dos questionários constato que, para a maioria, os livros que foram guardados como os da “infância” não eram considerados como “livros lidos”, talvez pelo fato de não terem sido “lidos na escola”! Seria esse um dos motivos para explicar a coincidência sobre *A Ilha Perdida* ?

Talvez ali também começassem a se delinear conceitos de leitura dos sujeitos do grupo. Leitura, talvez, somente a legitimada pela escola, já que a demarcação dentro/fora da instituição ocorria sensivelmente no grupo.

Até que ponto essa visão de leitura e de escola estaria movendo as suas práticas pedagógicas?

Durante a gravação, me percebi à espera de *Chapeuzinho Vermelho*, do *Pinocchio* e do *Pequeno Polegar* .

Quando eu perguntei: “E as revistas infantis? Vocês liam? Como tinham acesso a elas”?

Sobre as revistas lidas na infância, os gibis com as histórias de Walt Disney e Maurício de Souza são maioria. O acesso a elas variava:

“Às vezes ganhava dos meus tios”. [Aluna]

“Comprava nas bancas e às vezes até brigava com meus pais para que me dessem dinheiro.” [Aluna]

“Era uma revista que se chamava *Alô Mundo* que meu pai comprava na Igreja. Tinha assuntos diversos, brincadeiras”. [Aluna]

“As revistas que eu conheci na infância eram de casa de criança rica onde minha mãe trabalhava como doméstica. Ela trazia, nem era para eu ler, mas para brincar. Mas eu lia, brincava e guardava por muito tempo”. [Aluna]

“Lia as que meus amigos me emprestavam”. [Aluna]

As respostas revelam modelos culturais de valores, normas, expectativas e papéis vigentes na composição familiar: “... meu pai comprava na Igreja”; “minha mãe trazia, nem era para ler, mas para brincar”; “eu brigava com meus pais para que me dessem dinheiro para comprar”.

Sobre o que haviam lido e sobre os livros que haviam comprado nos últimos tempos, a maioria declarou ter lido e comprado somente os livros exigidos pelos cursos de magistério ou pedagogia. Somente duas respostas diferentes: a compra de *O retrato de Dorian Gray* e *Violetas na Janela*.

Lado a lado, um clássico e um *bestseller* da literatura espírita, situação que me remete a Bourdieu. "(...) um livro não chega jamais ao leitor sem marcas". (1996:248)

À pergunta "tem algum livro que você gostaria de ler, mas não leu por que não encontrou, ou não tem tempo para ler?", uma declara que gostaria de ler *Guerra e Paz*; outra, *Pedagogia do Oprimido*. As demais não apontam nenhum título específico. Outras se referem ainda a livros de auto-ajuda ou a obras da literatura espírita - religião bastante comum entre os membros do grupo.

Procurando relacionar a declaração da aluna com, as "marcas que o leitor recebe" ao decidir sobre a leitura de uma obra, percebemos que um dos termômetros da expansão recente do espiritismo é a publicação de livros relacionados com o assunto.

Onde estaria o motivo para a forte presença do espiritismo entre os membros do grupo ao lado dos evangélicos e dos católicos? Das 13 integrantes do grupo, mesmo as que não professavam a crença, se declaravam simpatizantes dos fundamentos da mesma.

Tudo leva a crer que o espiritismo, não só se estabeleceu, como passou a fazer parte da cultura brasileira junto aos cultos africanos como o camdomblé e a umbanda. Como podemos atestar pela declaração da aluna, o espiritismo é uma religião onde **a leitura** é o mais importante recurso de evangelização.

Isso ao lado do apelo mais sentimental e humano, adaptado à alma nacional pelo médium Chico Xavier, que é "fazer o bem".

Talvez o motivo também esteja na própria natureza dessa religião cujos princípios, de acordo com os crentes, foram transmitidos por meio de inúmeras "comunicações" do além, transcritas pelos médiuns. "Aprende-se o espiritismo lendo" é o que afirma a maioria dos adeptos.

De acordo com o sociólogo Lisias Nogueira Negrão, presidente do Centro de Estudos da Religião, “mais do que uma religião, o espiritismo se pretende uma ciência, uma filosofia e ainda afirma: o espiritismo é uma religião letrada. Por isso, e por ter alta capacidade de persuasão pela lógica, atinge também as classes sociais mais instruídas”.

Portanto, o espiritismo se configura como uma religião que parece reivindicar uma “aura de ciência”.

José Luiz dos Santos, antropólogo da Universidade de Campinas diz que “ainda hoje a teoria funciona” porque tem poucos dogmas, oferece muitos esclarecimentos e nenhuma hierarquia. A flexibilidade da prática ajuda a sua propagação. Portanto, a leitura de textos da literatura espírita talvez, fosse uma prática comum entre alguns dos sujeitos do grupo ainda que não tenha sido declarada pela maioria.

Quais seriam essas marcas que levam o sujeito à compra de um clássico ou de um *bestseller*? Seria “o sistema de classificação construído por todo leitor” como afirma Chartier? (1996:248)

A falta de tempo apareceu como obstáculo para uma maior dedicação à leitura:

“Faz um mês que comprei *O retrato de Dorian Gray* mas ainda não deu para ler. [Aluna]

“ Ler? Só se tiver folga”. [Aluna.]

“Minhas horas para ler são contadas. Uma hora antes do trabalho, uma hora antes de ir para a escola”. [Aluna.]

“Leio no meu trabalho, na parte da manhã, quando o consultório onde sou secretária é um tanto calmo.” [Aluna]

"Aprendi a gostar de ler. Então eu arrumo um tempo." [Aluna, grifo nosso.]

O tempo é definido como a percepção de eventos que se produzem no cotidiano dos sujeitos, onde não cabe a leitura "por prazer", já que o seu lugar está ocupado pela "leitura por obrigações". O depoimento abaixo sugere essa reflexão:

"Gostaria de ter mais tempo para ler. Voltar a ler por prazer. Mas está difícil!  
[Aluna]

À pergunta "qual a sua posição preferida para ler"? unanimidade para o quarto, sobre a cama: deitada, de bruços, pernas para o alto quando relacionada à leitura "por prazer". Sentada, quando é para ler os textos da escola.

No cinema, a maioria prefere os filmes "românticos". Na música, a preferência recai sobre a "popular brasileira" e a "sertaneja".<sup>2</sup>

Outros depoimentos são mais pontuais, como este:

"Não tenho preferência por um tipo de música. Mas ouço e até gosto de sertaneja, pagode mais ou menos. Gosto de Caetano Veloso, Emílio Santiago, Roberto Carlos e Chico Buarque. Mas é difícil ouvi-los pois eles quase não cantam na televisão". [Aluna.]

---

<sup>2</sup>- Por fugir ao âmbito deste trabalho, deixamos de lado a caracterização das expressões *romântico*, *sertaneja* e *popular brasileira*. Ao que parece, os termos foram empregados no sentido amplo e muitas vezes impreciso com que aparecem na linguagem cotidiana, sem qualquer preocupação de restringir seu significado a um estilo de época ou individual.

Indistintos, neste depoimento, compositores-cantores, de forma que o termo “tipo de música” vem antes associado ao seu compositor, compositor/intérprete ou simplesmente intérprete que ao gênero propriamente dito .

Exatamente como propõe a televisão, o veículo da fragmentação, onde tudo se nivela, de alguma forma.

### **3.1 – Os modos de ler as maneiras de escrever**

Havíamos combinado a escrita de um memorial. Sem nenhuma prescrição. Somente o prazo para entrega: uma semana. O memorial, no meu entender, era a possibilidade de produzir um outro “conhecimento” sobre os professores/alunos ou seja, sobre as pessoas e sobre os profissionais que faziam parte da investigação. Meu procedimento vinha apoiado em Pierre Dominicé: “ a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode se fazer sem uma referência explícita ao modo

como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.(in: Nóvoa,1992:24)

O nosso próximo encontro, portanto, estaria centrado no ouvir/contar as histórias de cada sujeito. No ouvir e contar, porque a linguagem é decisivamente o instrumento socializador da memória quando reduz, unifica ou aproxima as imagens num mesmo espaço histórico.

### **Do diário de campo**

Para o nosso segundo encontro, eu já havia feito a leitura do memorial. E decidi introduzir mais uma modificação: eu trazia comigo os memoriais impressos, pois minha idéia era torná-los mais formais do que o documento manuscrito que elas me haviam entregado. Alguns a lápis ( “para poder apagar”, como elas mesmas afirmaram) para fazer as necessárias correções.

Distribuídos os memoriais para os membros do grupo, meu trabalho seria o de gravar os relatos orais, tendo em mente que esse seria o primeiro encontro em que suas histórias pessoais seriam colocadas em evidência. À vista dos textos digitados, o grupo imediatamente se manifestou:

“ É estranho, pois foi muito tempo que a gente passou na escola e ver isso reduzido... o meu, por exemplo, cabe em uma página”. [Aluna]

“ É muito pouco ver o que se escreveu de próprio punho digitado de maneira formal... é... a gente chega a ficar assustada”. [Aluna]

“ São 19 anos de uma vida que ficaram reduzidos a três páginas. Não é minha vida toda, são momentos que eu achei importantes. [Aluna]

Escrever um memorial pode não ser uma proposta tão clara quanto parece à primeira vista; afinal, cada página requer um reorganizar de imagens, como requer a escrita para si e sobre si, pensada sobre uma questão que, enfim, é a própria vida.

Diante do memorial, nosso trabalho era reorganizar conceitos, recompor imagens, juntar fragmentos, após a leitura do primeiro material escrito sobre as histórias de vida do grupo pesquisado.

A maioria havia dado destaque para a vida escolar:

“ Depois que comecei a escrever lembrar dos momentos alegres e tristes da escola... dos amigos da saudade... eu pensei: tem sentido voltar atrás no tempo e começar a pensar como era a educação... como é hoje...”. [Aluna]

“Escrever o memorial foi pura emoção, eu não segui seqüência e houve momentos em que eu cheguei a chorar mesmo, de verdade, ao lembrar tudo o que aconteceu e pensar agora é uma coisa de louco”. [Aluna]

Pensar sobre o tempo para colocá-lo no seu memorial parece ter sido uma tarefa árdua para essas alunas, como foi para Momo, personagem de Ende, em *Momo e o Senhor do Tempo*: “mas não se pode pegar o tempo, segurá-lo também não mas é uma coisa que está sempre passando... será que é como o vento? Já sei talvez seja uma espécie de música, que a gente não ouve porque ela está sempre ali!”.(1995:153)

Pensar o tempo passado, ligeiro como o vento, mas que para ser pensado tem de ser organizado. E nesse organizar quais as lembranças mais significativas?

Uma história escolar de práticas em comum, rupturas, coincidências no tempo e no espaço do círculo estreito da família, da escola e dos amigos era o conteúdo dos memoriais. História como período que se distingue pelo seu significado e não como sucessão cronológica. Nesses memoriais, avultava a importância de um período: o da pré-escola, hoje Educação Infantil.

“Iniciei a pré-escola aos seis anos de idade. Nos primeiros dias me sentia muito importante e feliz”. Depois me cansei daquele parque, da cola, da tesoura”.  
[Aluna]

“Da minha fase pré-escolar, por exemplo, me recordo apenas das festinhas dadas para os pais e da minha família, que ia me ver dançar” . [Aluna]

“ Lembro-me apenas de algumas brincadeiras e enfeites com sucata” . [Aluna]

“Apesar do bom relacionamento que eu mantinha com a professora e com as outras crianças, não consegui me adaptar e não fiz a pré-escola”. [Aluna]

“Na pré-escola eu fazia muitas atividades de colagem, pinturas, procurar figuras em revistas... mas não me recordo em nenhum momento de histórias, por isso conheço pouco o mundo da literatura infantil e isso – não parece! – mas sempre me fez falta. Eu era uma criança muito curiosa, faladeira, aberta para o mundo...”  
[Aluna]

Está muito presente nos depoimentos a Pré-Escola da década de 80, preocupada com a coordenação motora – teoricamente passível de ser alcançada por meio de atividades como recortar, colar, preencher espaços e cobrir pontilhados – mas sem espaço para contar/ouvir histórias.

Uma pré-escola oferecida pelo Estado, que se configura mais como um atendimento institucional à criança pequena, desviando-se do que deveria ser, talvez, sua meta: assumir a especificidade da educação da criança de 6 anos. O parque, muito presente nas recordações, é visto como prêmio:

“... quando a gente ficava quieta podia sair para brincar no parque”. [Aluna]

Nenhuma referência aos livros e à escrita... Algumas cantigas, o primeiro uniforme e a camiseta com o nome da escola, as fotos tiradas nas festinhas: eis as memórias marcantes do período pré-escolar.

Durante a entrevista gravada sobre o memorial, a minha preocupação foi indagar o motivo de terem praticamente separado a pré-escola das outras séries.

Transcrevo algumas justificativas:

“Olha, eu tenho uma filha em idade pré-escolar que já escreve nomes, ‘lê’ (nesse ponto a depoente gesticula aspas) placas e propagandas. Eu, na idade dela, também estava na pré-escola, mas não conhecia nenhuma letra. Escrever então... nem pensar. Ela me conta uma história todos os dias, coisa que eu não tive”.  
[Aluna]

“Minha pré-escola foi somente para brincar com outras crianças”. [Aluna]

“Brinquei muito na pré-escola”. [Aluna]

Este outro depoimento é de uma aluna, hoje professora de Educação Infantil:

“Hoje eu sinto a diferença entre a pré-escola dos meus alunos e a minha. Eles questionam, criam, sabem falar, ouvir... Eu parecia um robô...” [Aluna]

Enfim, as práticas mais comuns foram sendo enumeradas numa tentativa de recuperar o significado daquele período, quando o brincar, sinônimo de “descompromisso”, antecedia a “seriedade” do ler/escrever/contar.

Os comandos e as promessas de recompensa permanecem claros na memória:

- Recortar, colar, cobrir o pontilhado!
- Cuidado para não sair fora da linha!

- Façam como eu! (ou façam comigo?)
- Quem ficar quietinho sai para brincar no parque.

Não admira que, da perspectiva adulta, a aluna se veja como um “robô”.

Os comentários que a lembrança desses comandos desperta são suficientes para revelar a nitidez com que ficaram marcados na memória do grupo:

“Você lembra”? [Aluna]

“Minha professora não deixava apagar”! [Aluna]

“Minha cola sempre estava entupida por isso eu me atrasava sempre!” [Aluna]

“Eu nunca tive jeito, desde pequena”! [Aluna]

História e linguagem se interpenetram. A palavra é arena das contradições e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade, como nos explica Bakhtin.

A memória trazendo a réplica, a contrapalavra . É Bakhtin quem ainda diz “que não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis e desagradáveis... A palavra está carregada de um conteúdo de um sentido ideológico ou vivencial” (1981:81).

Na pré-escola descrita, surgem vestígios de um sistema social que concebe a infância como uma fase transitória e não como categoria social. E mais: vestígios de um sistema escolar que, ao ignorar a

imaginação infantil, inviabiliza uma das suas utilizações potenciais na formação do leitor/escritor.

A síntese do pensamento de Ferrarotti, feita por Kramer e Souza, consegue alargar minha visão sobre essa época narrada nos memoriais: "Nosso sistema social está presente em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos; portanto, a História do sistema social pode ser apreendida na história de nossa vida individual. Contudo vale ressaltar que a relação estrita existente entre uma história social e uma vida não é certamente a de um determinismo mecânico. Longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele, o mediatiza, o filtra, e o retraduz, projetando-o numa outra dimensão, aquela que diz respeito a sua subjetividade. Através de sua práxis, singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social". (1996: 25)

Como nem todos os sujeitos haviam cursado a pré-escola, a participação do grupo esteve reduzida. Momentos depois, o grupo na sua totalidade voltava aos memoriais. O meu objetivo, naquele momento, era que todas refletissem sobre o que havia sido escrito em cada um dos memoriais e, conseqüentemente, sobre a escola. Essa conversa significou uma volta no tempo.

Uma volta ao tempo de "entrar para a escola" depois de todo um jogo de sedução conduzido pelos pais:

"(...) meus pais disseram que lá (a escola) seria um lugar onde eu iria aprender a ler e a escrever. Iria aprender a ser alguém melhor. Era preciso lembrar que a professora que lá iria encontrar era uma pessoa muito "sabida" e que merecia muito respeito". [Aluna]

Parece-me relevante o fato de a aluna ter usado duas vezes o advérbio “lá”, para dividir a vida em duas instâncias espaciais: o “cá”- minha casa - como um lugar conhecido, “onde eu transito livremente, mas nunca serei mais do que isso...”, e o “lá”, o longe, que precisa ser alcançado, a escola com seu saber institucionalizado, sua professora que merecia respeito. O devido respeito por quem é “dono” do espaço e do saber, diversamente do respeito devido ao pessoal de “cá”- representado pelos pais, irmãos, amigos, etc... O sistema social apreendido na história do indivíduo.

“Lembro-me muito bem da ansiedade que sentia para ir à escola, de conhecer as crianças, brincar naquele pátio até então visto só do lado de fora.

De repente, estava ali, tudo parecia prisão, muitas crianças chorando, mães batendo nos filhos que não queriam ficar, um desespero total”. [Aluna]

Novamente, a idealização do espaço escolar visto só do lado de fora e reforçado pela natural curiosidade da criança. Idealização que fatalmente levará à decepção, já que o contato com a realidade nunca é suficientemente “encantador” para preencher a fantasia criada na cabeça das crianças pelas aderências depositadas em torno do significado de “escola”.

“Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá”.

Assim como na *Canção do Exílio*, poema de Gonçalves Dias, enraizado em nossa tradição cultural, o “lá” é o espaço onde todas as hipérboles são possíveis.

### **3.2 - Relatos de Aprendizado**

“(...) são fatos que de repente tive  
que contar para mim mesma”.  
[Aluna]

A remissão às primeiras letras, ao primeiro dia de aula, à primeira professora são freqüentes nos relatos do grupo. O interesse se volta para o verdadeiro rito de passagem que era cursar a série responsável pelo início da alfabetização.

Alfabetização, ao que parece, preocupada em demonstrar e impor às crianças a superioridade da expressão escrita sobre qualquer outra forma de comunicação, expressão, organização de mundo.

Os corpos, até então livres, agora também submetidos à escolarização; os olhos acostumados a viajar por onde bem entendessem, de repente se vendo presos à linha da caligrafia ...

“ Eu tinha a maior raiva de pegar aquele caderno de caligrafia e ficar fazendo aquelas letrinhas o dia inteiro, quatro, cinco folhas”. [Aluna]

A atividade, que certamente ocupava apenas uma parte do período escolar, transforma-se, na perspectiva da lembrança, em alguma coisa que tomava “o dia inteiro”. O termo “aquele”, que individualiza o tal caderno de uma maneira inequívoca, nos leva a pressupor uma cumplicidade da depoente com o interlocutor: no caso, o grupo.

O mesmo vale para “aquelas letrinhas”. Seria ainda digno de nota o diminutivo: é possível pensar num diminutivo afetivo, mas... que tipo de afeto ou afetividade?

“Meu primeiro contato com as letras ocorreu em minha própria casa, já que não freqüentei a pré-escola. Minha mãe me ensinou a escrever meu nome, a somar e a subtrair. Ao entrar para a escola já contava com um pré-requisito para alfabetização”. [Aluna]

Somar e subtrair, operações que pressupõem a aquisição de uma linguagem específica, – a matemática – se subordinam a “letras”, como se essa englobasse tudo.

Alguém do grupo se manifesta sobre o pré-requisito para a alfabetização: possuir a chamada coordenação motora:

“Um caderno bonitinho já era certeza de notas boas”. [Aluna]

“ Quando eu ingressei na 1ª série eu não chorei, mas me sentia muito triste, era uma professora nova... ela me alfabetizou através da conhecida cartilha tradicional, mas aos poucos eu ia conhecendo as letras...

Lembro-me que certa vez eu estava iniciando a letra “h” e ela propôs que o aluno que soubesse escrever “hortelã” ganharia um lindo lápis com borracha na ponta. Infelizmente eu não sabia escrever e não ganhei o lápis”. [Aluna]

O desafio, que deveria ser a marca da escola como forma de nos relacionarmos com o mundo, anulado pelo “prêmio”, característico da escola feita somente de acertos. A escola do dizer de Nóvoa em recente entrevista para o *Jornal do Brasil*: “incapaz de dar um sentido ao trabalho dos alunos”. (1999)

Uma professora nova como motivo de choro e não de curiosidade. O outro comentário da aluna só pode ser entendido na perspectiva da memória: ela chama de “tradicional” a cartilha usada. Até que ponto esse conceito interfere na lembrança? Podemos inferir que o depoimento de uma “não - professora” talvez não trouxesse o adjetivo especificado para cartilha. A afirmação de que aos poucos “conhecia as letras” vem confirmar a concepção de que ler se reduzia a decifrar códigos.

Do memorial, recortamos:

“Na 1ª série a professora trabalhava com o alfabeto e suas ‘famílias’\* exercícios repetitivos e de prontidão e com caderno de caligrafia. Quando errávamos alguma palavra escrevíamos várias vezes. Líamos livros com pequenos textos... eu adorava um que se chamava *Ataliba*”. [Aluna]

*\* Certamente a aluna se refere a famílias de palavras, assim congregadas por semelhança na ortografia, não no significado.*

Essa aluna traz para o grupo um caderno com as suas primeiras letras e exercícios de escrita, datado de março de 1978. Alvorço

geral à vista do cabeçalho que vinha escrito diariamente no caderno:

“Bom dia, meninos”!

“Aprendi a ler na *Caminho Suave*; jamais esquecerei ‘O bebê baba’ e dos ‘ditados da mamãe’, que eram tarefa para o final de semana e que tomavam grande parte dos meus domingos. Minha mãe e eu passávamos horas juntas: ela ditando, eu escrevendo”. [Aluna]

Novamente salientada a importância da expressão escrita, baseada possivelmente na crença de que “quem escreve sabe ler”.

“A minha vida escolar iniciou-se após eu ter completado sete anos de idade. Não fiz a pré-escola, ingressei diretamente na 1ª série. Entrei na escola um pouco ‘atrasada’ porque nasci no meio do ano e foi impossível matricular-me antes, pois tinha que ter os sete anos completos. Por isso perdi o ano. O que me constrangia muito era quando alguém me perguntava se eu havia repetido o ano”. [Aluna]

Segundo Thompson, “havia uma outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o ‘uso econômico do tempo’: a escola”. (1998:292)

Nesse depoimento, a idéia de ano aproveitável está, na memória da aluna, atrelada ao aproveitamento escolar, o que dá uma dimensão bem precisa do que representava a escola para essas crianças, ou melhor, para os pais dessas crianças. “Uma vez dentro dos portões da escola a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado”. (Thompson,1998: 293)

## Como ouvir essas histórias sem pensar n' *O Ateneu*?

"Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta." Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso .

... Destacada do aconchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! (Pompéia,1991:11)

O grupo foi interagindo e colocando em discussão as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional, contribuindo para dar originalidade às histórias da vida escolar.

"Quando comecei a ter domínio da leitura eu tinha grande ansiedade em ler qualquer coisa que visse, mas com o passar dos dias, os livros infantis e os gibis que eu tinha já não eram mais suficientes. Então, com frequência menor de leituras e uma certa vergonha (não consigo explicar a verdadeira causa desse sentimento) de pedir algo que pudesse ler aos meus pais, aquela ansiedade foi passando..." [Aluna]

"Quando eu tentei escrever sobre leitura, eu tentei puxar isso nas minhas memórias e eu não lembro de nenhum incentivo à leitura". [Aluna]

“Da primeira série em diante, posso dizer com certeza que não foram bons os momentos, por isso quase que esquecidos. Fiquei muito feliz quando li as primeiras palavras. Me senti mais independente”. [Aluna]

“Minha primeira professora se chamava dona Edna. Como toda criança da primeira série, não tenho nada para falar dela: era um encanto de pessoa.” [Aluna]

“ (...) nunca fui uma aluna brilhante. Era muito tímida e Dona Nanci não gostava de conversa”. [Aluna]

No centro, a figura da professora, sempre mulher - pelo menos até a 4ª série - foi recebendo classificações como “bondosa” e “um encanto” (geralmente para as mais maduras), “rigorosa”, “autoritária” e “nervosa” (geralmente para as mais jovens). Refletindo sobre essas classificações, o grupo foi encontrando justificativas para comportamentos tão díspares: “acho que ela já estava cansada”, “as classes eram lotadas” ou “ela era substituta”.

Enquanto analiso esses depoimentos, me pergunto se posso considerar a expressão “era um encanto” como equivalente a “nada para falar dela”. Restou somente o emocional da expressão. E mais: na opinião da autora do texto, ao que parece, nada havia de importante para ser citado. Estaria explicada a presença da escola cartesiana, que se consegue identificar nas entrelinhas dos memoriais? A escola em que o professor expõe e o aluno ouve, única forma de ensinar/aprender? Não podemos nos esquecer da

presença do paradigma newtoniano/cartesiano na formação de um grande número de professores. Sabemos que aprender se dá de muitas formas e que aprendemos muitas coisas além dos conteúdos escolares.

De repente, agitando um volume do *Pedagogia da Autonomia*, uma delas pergunta: "posso ler o que eu acho"? E abre o livro à página 159 e lê o tópico "Ensinar exige querer bem aos educandos", em que Paulo Freire trata dessa outra espécie de saber necessário à prática educativa: o professor estar aberto ao querer bem. Como se sabe, o autor descarta como falsa a separação radical entre "seriedade docente" e "afetividade", já que a cognoscibilidade não se acha excluída da afetividade. "Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria... "; a aluna lê essa frase, pára na metade do tópico, e encerra a leitura.

"Quem deveria ler esse livro era um professor de matemática que eu tive na 5ª série"- exclamou alguém do grupo e, sem esperar pela minha pergunta, já responde: "nunca vi maior arrogância... ainda bem que aqui não tem essa matéria".

Matemática foi "uma ciência considerada por muitos como infensa a interpretações senão as que ela mesma propõe. Pois é desta mesma matemática, diz D'Ambrosio, que os educadores se utilizam para ensinar os alunos a acreditar que as pessoas e as instituições se organizam em hierarquias de poder de acordo com sua capacidade matemática". (Pedra,1997: 84)

Ainda presente nos depoimentos a assimetria das relações entre professor e aluno: o professor que domina o que é desconhecido pelo aluno, fato que lhe concede uma posição privilegiada na relação. Disso decorre a concepção do docente que privilegia os aspectos cognitivos do aluno e este, por sua vez, privilegia as

qualidades afetivas e relacionais, possivelmente as condições que a depoente abaixo gostaria de ver reunidas para poder aprender:

“ Conheci duas professoras que também marcaram muito a minha vida de estudante: uma era o exemplo de educação, respeito, amizade; exagerando um pouco: de sabedoria. A outra representava para mim o medo, o orgulho e, sobretudo, a prepotência. O jeito como conduzia a aula, o desprezo, a indiferença gritante entre o aluno que não sabe e a professora que sabe, acabaram por despertar em mim uma repulsa muito grande por ela. Lembro-me de uma prova do livro *Eurico, o Presbítero* de Alexandre Herculano, na qual ela citava uma parte do texto e perguntava de qual capítulo era.

Para mim isto é uma coisa sem lógica. Só serviu para afastar os alunos da leitura. Tínhamos que ler pensando em decorar tudo o que possivelmente ela achava interessante, importante”. [Aluna]

Volto também a alguns depoimentos como: “Dona Nanci não gostava de conversa”. Dona Nanci evitava a interlocução como condição para a construção do conhecimento. Movida certamente pelos melhores propósitos, reduzia a atividade ao puro treino, que desconhece a formação, além de fortalecer o discurso que se impõe de cima para baixo.

O “falar com”, substituído pelo “ouvir”, verdadeiro condutor da acomodação diante de situações dadas como imutáveis, característica da divisão capitalista do trabalho.

Ausência do professor que traz à tona as vozes articuladas pelo diálogo e, como conseqüência, a abertura para a produção do conhecimento no plural que passa pelo filtro da sensibilidade da criança, próprio sujeito ali inscrito. É o conhecimento do qual fala Benjamin “de orientação unilateral matemática e mecânica”. (1975: 74)

Lembrando Bakhtin: “os indivíduos não recebem a linguagem pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. (1979: 56)

O depoimento que se segue me parece exemplar para endossar as palavras do autor:

“Eu aprendi a falar aqui na faculdade porque eu morria de medo de conversar até algum tempo atrás. Vê lá se eu estaria conversando com 13 pessoas há algum tempo atrás. O que a gente aprendeu na escola é alguma coisa como “cuide de você mesma”. [Aluna]

O tempo compreendido entre a pré-escola e a 4ª série, como já foi visto, mereceu lugar de destaque nos depoimentos do grupo. Fato que trouxe à tona a discussão sobre a complexidade do ensino fundamental, campo onde elas atuam ou irão atuar. Uma figura de professor começa a surgir em meio a uma escola que deverá se assumir “como um lugar de vida, um lugar onde se vive”. Essa idéia, presente na declaração de Nóvoa na entrevista já citada, vem se contrapor à idéia da escola que prepara para o futuro mas se mantém ausente do presente, numa constante que ele denomina muito apropriadamente de “fuga para a frente”. (J.B.,1999)

Nesse ponto nossa discussão se configura, como na metáfora usada por Gleiser no seu texto *O universo em uma biblioteca infinita*, (1998) uma “colméia infinita em que todas as galerias são equivalentes nenhuma sendo mais importante do que a outra”, e essas galerias são representadas pela escola, ensino, sociedade e o professor.

Parte desse princípio a necessidade de refletirmos sobre a formação de um professor de uma escola como um lugar “onde se vive”, e se constrói o significado desse leitor/professor, na formação de outros leitores

### **Do diário de campo**

O segundo encontro tinha ocorrido havia uma semana e terminado de forma inusitada. O grupo havia contado o memorial. Muitas formas de contar: umas mais agressivas, outras mais “conformadas”, outras distanciadas da narradora. A crítica à prática de alguns professores.

O gesto, parte fundamental da narração, às vezes parecia ser insuficiente, obrigando a aluna a caminhar pela sala para se expressar:

“olha como a gente tinha que andar naquele corredor”... [Aluna]

O clima de narração foi me envolvendo, fui me reconhecendo em algumas situações, me redimindo e muito me penitenciando ...

Eventos múltiplos, muitas vezes dispersos se completando, esquematizando a significação inteligível que se prende à narrativa considerada como um todo.

Ouvir alunos... é preciso repensar.

Inesperadamente, ao final do trabalho, uma aluna me faz a pergunta:

“Agora que contamos nossa vida, como você vai olhar para nós?”

A pergunta tem um sentido, o narrar produziu um sentido. Como nos sugere Geraldini: “a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos constrói sua compreensão do mundo”.(1993:33)

#### **4 - O Sujeito no Texto**

##### **Do diário de campo**

Alunas: “não sou boa leitora”; “só sei escrever pouco”; “não consigo interpretar o que leio”.

Silva: “A morte paulatina do leitor não seria uma consequência do tipo de formação que é fornecida nos cursos de preparação de professores?” (1991: 78)

Colocar lado a lado o depoimento das alunas e a declaração de Silva talvez fosse uma das maneiras para explicar como realmente a escola, que exige determinado tipo de "leitor" realiza todo um trabalho de desconstrução do leitor do mundo, para construir o leitor escolar. Para isso, instaura um processo realmente circular que se fecha em torno do aluno: ler para fichar, ler para contar, ler para interpretar ou ler para fazer prova...

A escola, paradoxalmente, ao se instituir como a única via de acesso à leitura, torna praticamente inacessível o que deveria ser a sua busca: o leitor. O leitor simplesmente, sem nenhum adjetivo.

Pensar sobre estes aspectos, vem reforçar a crença nos referenciais teóricos deste trabalho e, ao mesmo tempo, me localizar no caminho escolhido para tentar **colaborar na formação do pedagogo com uma nova perspectiva de leitura.**

#### **4.1- O primeiro texto**

"A arte literária é (...) a ficção, a criação duma supra-realidade com os dados profundos, singulares e pessoais da intuição do artista".

(Fidelino de Figueiredo, apud Amora.)

O texto escolhido para trabalharmos foi o poema *Canção*, de Cecília Meireles. Pensei num poema como forma de sensibilizar o grupo. Os demais textos foram selecionados a partir de sugestões implícitas no transcorrer do trabalho.

Depois de xerocopiado, o poema foi distribuído para ser lido em casa, uma semana antes do encontro. Para o encontro seguinte, o grupo retornaria com uma produção escrita sobre a leitura feita.

Minha intenção era de que as alunas ficassem à vontade para ler, contar ou simplesmente comentar o que haviam escrito sobre o poema, apesar de saberem que o depoimento seria gravado.

O poema era desconhecido de todas, mas se lembravam da Cecília Meireles do livro didático e contaram que já haviam trabalhado alguns textos com as crianças em sala de aula.

No início do trabalho, dupla reação: euforia pela “liberdade” inusitada:

“... Eu nunca participei de uma escola onde houvesse alguém preocupado em saber como eu me sinto em relação a um texto. [Aluna]

“Um poema... há quanto tempo não lia...”. [Aluna]

E uma inquietação da minha parte, quando percebi que nem todas, mais precisamente seis delas, não haviam produzido a reflexão escrita, conforme o combinado.

Logo em seguida o texto se incumbiu de romper a realidade do leitor, e a minha também, diante da impossibilidade confessada oralmente por aquelas que não haviam produzido o texto escrito.

“(...) eu não consegui colocar no papel, eu li muito.” [Aluna]

“(...) adoro ler poema, mas não me identifiquei com esse; encontrei dificuldades e não consegui colocar minha reflexão no papel”. [Aluna]

Foi um início extremamente difícil até que o grupo começasse a se pronunciar sobre a recepção e os efeitos do texto:

“(...) esse poema, belíssimo por sinal, vem ao encontro de um sonho que carrego desde que me deparei nesta vida: o sonho de vencer na minha profissão.” [Aluna]

“(...) uma atitude de coragem: naufragar alguns sonhos para conseguir se dar melhor naquele que você considera mais importante é uma atitude muito corajosa”. [Aluna]

“Eu acho que abrir o mar com as mãos é lutar por um ideal e entender que a vida tem muitas etapas”. [Aluna]

“O mar é a vida, ele é imenso como a esperança mas tem muitas faces como os problemas e os obstáculos”. [Aluna]

“Quando eu fazia o segundo grau (contabilidade) eu tinha muitos sonhos para quando terminasse o curso. Depois de concluído, vi que não era tão fácil. Parei... desanimei. Voltei para a Pedagogia. Estou tentando” . [Aluna]

“No texto eu me coloquei bem mesmo assim na experiência que eu tive com o magistério. Na época que eu fazia o magistério eu sonhava tanto... sair logo da escola ‘pegar’ aula e aquele sonho assim. Logo que eu saí fui colocar o pé no chão eu não sabia nem o que tinha que fazer para começar a dar aula. Foi assim como a autora fala ‘o sonho sair pelas mãos’ e afundar, você não podendo fazer nada, ver que é uma realidade totalmente diferente daquilo que você sonhava, do que você pensava que fosse”. [Aluna, grifo nosso.]

Predomínio do universo temático da experiência pessoal, ao associarem o texto à profissão, incluindo aí sentimentos, sensações e pensamento relacionados a essa vivência. Fato que, provavelmente, pode ter sido ocasionada pelo envolvimento das mesmas no clima da pesquisa.

E falou-se muito sobre o significado de “água”, que no poema aparece pelos signos “mar”, “ondas”, “água”, “águas”. Para muitas, a conotação era de “vida” e “mundo”. A discussão aos poucos ia se encaminhando para o universo pessoal e daí para o da escola, a escola que não tem marcado encontro com esse mundo, embora, para muitas, ela se apresente como a solução para se sentirem incluídas nele. A escola que mantém o aluno “com os pés fora do chão”, em vez de estimular a construção conjunta do caminho.

“Eu não consegui colocar no papel. Eu li muito. Será que é uma leitura adiada? A gente não está acostumada a ler nas entrelinhas... o que a autora quis dizer. Daí a interpretação de cada um...” [Aluna]

Um depoimento, confuso à primeira vista, mas que representa um esforço da aluna em retratar algumas novas visões sobre leitura e leitor que estão sendo discutidas pelo grupo. O depoimento me alerta: a imagem do professor, como interlocutor que julga o texto, parece não ter sido esquecida, pelo menos circunstancialmente.

“Me identifiquei muito com a segunda estrofe principalmente, em relação à minha profissão, pois, por onde passa, um professor deixa marcas, e muitas vezes, valiosas. Na minha caminhada que continua, busco meu crescimento pessoal e profissional. Espero ‘deixar minhas cores’ de maneira satisfatória para mim e significativa para quem comigo caminhar”. [Aluna]

A visão idealizada, ainda, sobrepujando a realidade concreta do ensino. Por onde passa, o professor deixa, mas também recebe, marcas nem sempre muito agradáveis.

Eu fico encantada com uma pessoa que tem uma sensibilidade como a da autora. Se um dia eu tiver uma sala para trabalhar, eu vou tentar oferecer o que houver de mais belo para as crianças”. [Aluna, grifo nosso.]

Questionada sobre o que seria esse “mais belo”, essa aluna afirma que textos belos são os bem escritos, os que apresentam muitas

metáforas, pois são elas que permitem ao aluno “viajar” para outros lugares.

“Viajar” pode conotar a possibilidade de interação de imaginação, raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência. Ricoeur em *Tempo e Narrativa* cita Aristóteles : “produzir metáforas bem é perceber o semelhante”.(1997: 123)

O prazer que passa pela capacidade de seleção, ou melhor, que se funda nessa mesma capacidade. A leitora manifesta seu conceito de leitura e do belo como o conceito fundamental na ressignificação do próprio mundo.

As declarações de prazer e de preocupação com a estética são interrompidas pelas declarações de angústia diante do texto. Como as que seguem:

“Eu tentei interpretar ao pé da letra as palavras, eu li, reli, mas eu tenho dificuldade para colocar no papel é muito difícil para mim”. [Aluna]

“Não consigo me enxergar dentro do poema”. [Aluna]

“Quantas possibilidades, quantas perguntas sem respostas”. [Aluna]

“Eu fiquei pensando no estado de espírito em que ela se encontrava para escrever isso”. [Aluna]

As maneiras de ler revelam-se nos depoimentos do leitor que tenta se colocar no lugar do autor ou manifesta dúvidas se a sua leitura é “correta”. Perguntas certamente trazidas de uma tradição

escolar, de modos de interpretação, da procura pela “mensagem” da obra ou pela “intenção” do texto.

Nos relatos seguintes, percebo a experiência individual que emerge das múltiplas vozes se configurando em meio à interação da enunciação dos outros num processo ao mesmo tempo de incorporação/reação à palavra de outrem.

“Com os nossos ideais às vezes também acontece assim, nos restando apenas o gosto amargo da perda e os olhos ressequidos e muitas lágrimas...” [Aluna]

“Quantas vezes já desisti de lutar por um sonho para não precisar lutar com os problemas que ele traz!” [Aluna]

“Eu não vejo meu sonho naufragar, meu sonho ainda está num navio em cima do mar, não vejo minhas mãos quebradas, eu não consigo. Não consigo me enxergar dentro do poema”. [Aluna]

“Eu sinto acho que essa “canção” pode despertar tanto a alegria quanto tristeza, ela pode fazer com que eu busque um outro sonho de maneira diferente”. [Aluna]

“Eu acho que o fato de eu estar em contato com uma leitura tão bonita... eu estou sendo melhor. É diferente de você chegar e apresentar uma coisa ‘ruim’ para ler, porque ler modifica a gente”. [Aluna]

A partir dessa afirmativa faço a pergunta: “vocês acham que a leitura modifica as pessoas”?

“Modifica, porque traz conhecimento”. [Aluna]

“Você lê um texto, você melhora como pessoa”. [Aluna]

“A leitura traz reflexão e refletir é se posicionar na vida”. [Aluna]

Penso sobre as respostas e me dou conta do sujeito que conhece e enfrenta conflitos oriundos de diferentes situações, que tem uma memória e um conhecimento que precisam ser respeitados. Um sujeito expressando os valores construídos no seu contexto sócio-cultural. Um sujeito mobilizado pela leitura de um texto que, ao permitir que se cruzassem o lido e vivido, abre, ele mesmo, o espaço para essa mobilização.

### **Do diário de campo**

Como já havia relatado anteriormente, durante nosso encontro para trabalhar com *Canção* somente sete alunas haviam realizado a produção escrita.

A semana seguinte guardava uma surpresa: no corredor do Instituto, duas alunas me entregam suas produções.

O poema de Cecília Meireles me levou a refletir sobre a importância dos sonhos na vida do ser humano, é uma razão para prosseguir no dia-a-dia, sem permitir que o desânimo nos afaste das possibilidades de conquista". [Aluna]

Parece-me imprescindível, diante da reflexão dessa aluna, citar Lajolo: "do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola". (Lajolo, 1993: 113).

Maior surpresa ainda quando me deparo com este poema:

Navegando

Pus o meu sonho  
Também num navio  
E este navio em cima do mar,  
Usei minhas mãos  
Para o meu sonho não naufragar.

Minhas mãos estão seguras  
Sobre as águas do alto mar,  
Que marcam areias serenas  
Sem se deixarem apagar.

Tristeza ou alegria  
De ver o meu sonho navegar,  
Que cresça o mar,  
Minhas mãos não deixarão

Meu sonho naufragar.

Meu sonho navega  
E o de Cecília naufragou  
Não sei se deixou de tentar  
Ou se o seu sonho  
Não poderia se realizar.

Era um poema escrito pela aluna que anteriormente declarara não haver se identificado com o tema, que “não conseguia se ver no poema”...

Diante desse fato, me questiono sobre o que se tem dito e escrito para os professores, o quanto se esquece do sujeito criativo que pode haver neles e o quanto nossos cursos de formação – e aí eu me incluo – não conseguem, muitas vezes, entendê-los, como recriadores de sentido.

Questiono, sobretudo, os textos pedagógicos veiculados no curso, muitas vezes tão distantes da poesia, da emoção, das “metáforas”, como desejava há pouco a aluna no seu depoimento.

Penso na afirmação de Silva (1991: 78) sobre a “morte paulatina do leitor” e, ao mesmo tempo, na *Canção* de resistência escrita pela aluna.

## 4.2- Leituras

### Do diário de campo

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No escritório de meu avô, havia-os por toda parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade da família dependia delas.

(...) Às vezes eu me aproximava a fim de observar aquelas caixas que se fendiam como ostras e descobria a nudez de seus órgãos interiores, folhas amareladas e emboloradas, ligeiramente intumescidas, cobertas de vênulas negras, que bebiam tinta e recendiam a cogumelo. ( J.P. Sartre, *As Palavras* )

Por que selecionar um texto de Sartre? Não o filósofo de *Náusea*, mas o autor que, próximo aos sessenta anos, resolveu escrever sobre a sua infância. O conteúdo todo da obra não era conhecido do grupo, eu não trazia a íntegra do Sartre de *As Palavras*, implacável na descrição das relações com a família. Apenas recortara um trecho - provocador, no meu entender.

Antes mesmo de apresentá-lo ao grupo, entendi que teria pertinência se eu continuasse focalizando a infância, ou infâncias, nos próximos textos. Dessa forma escolhi *Infância*, um poema de

Drummond, e um trecho de *Infância*, de Graciliano Ramos, intitulado “Leitura”.

## Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
– Psiu ... não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

Eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

## Leitura

Graciliano Ramos

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a infeliz idéia de abrir um desses folhetos percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Leitura, de Graciliano Ramos.

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. (in: *Infância*, Graciliano Ramos)

A maneira, embora diversa, que os autores adotaram para abordar a infância me levou a entender que o esforço para dar sentido à existência começa realmente na infância. Por outro lado, acreditei também no fato de a literatura não me fornecer a imagem de alguma coisa dada, pronta, mas, pelo contrário, capaz de movimentar sentidos.

Creio que ao apresentá-los para o grupo, nos três encontros do mês de maio, eu tenha sido movida não só pela questão já discutida pelo grupo – dos textos “bem escritos”, “bonitos”, “com figuras de estilo” –, mas pelo destaque que seus autores dão ao período da

infância, tempo que o grupo também trouxe de maneira mais precisa e intensa para os memoriais.

Provocar: na verdade, o objetivo foi provocar, e descobrir mais, apreender dados, fatos sobre o conhecimento que o grupo como um todo, tinha construído sobre leitura.

Minha intenção era a de que, ao relacionar o conteúdo dos textos lidos ao seu conhecimento prévio, os sujeitos levantassem temas para discussão, fato que talvez pudesse me sinalizar sobre textos e temas para serem trabalhados também em sala de aula na minha disciplina. O que se esperava era que o texto fizesse emergir aspectos relacionados à infância e à leitura. “Era preciso pensar no presente histórico de professores e alunos como possíveis de serem conhecidos e tomados como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura e da literatura que queremos”. (Magnani, 1989: 92)

### **4.3 – Da infância e suas representações**

O objetivo desta parte é apresentar e discutir as representações explicitadas nas produções escritas e também daquelas que foram detectadas durante a leitura e a análise das transcrições.

Ao analisar as reações do grupo diante dos textos propostos, percebemos os sujeitos narrando na forma de opinião pessoal e escrevendo sob a emoção suscitada pela leitura.

“ Eu nunca tive um escritório ou um quarto cheio de livros em minha casa. Passei a gostar deles quando fui para a escola”. (Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.)

“ Foi uma leitura muito gostosa de fazer, teria sido uma maravilha se a casa do meu avô tivesse um escritório repleto de livros e eu tivesse tido contato com a leitura desde cedo. Talvez eu não tivesse tanta dificuldade para escrever ou para interpretar o que leio”. (Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre)

A escola, como esperava, ia se confirmando como espaço por excelência de contato com a material impresso. O aqui e agora que precisa ser (foi?) aproveitado no processo de construção da identidade do leitor. A necessidade de professor, escola e cursos de formação, talvez passarrem a pensar numa “pedagogia da leitura”, como a proposta por Anne M. Chartier, Clesse e Hébrard - *Ler e escrever - entrando no mundo da escrita* - em se que privilegia o conceito de leitura como construção de sentido e como um conjunto de práticas sociais, para o momento de entrada da criança no mundo da escrita.(1996)

“Seria muito bom se todos nós crescêssemos num ambiente onde os livros fizessem parte da família, como descreve Sartre”. (Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre)

“Meu pai ‘montava’ em seu caminhão e ia pelas estradas trabalhar. Minha mãe ficava em casa cuidando de mim e do meu irmão. Minha história até se parece com a de Drummond”! (Aluna, sobre *Infância*, de Drummond)

“Viver num ambiente onde as pessoas lêem, estabelecem diálogos sobre diferentes idéias influencia muito o comportamento familiar, social e individual das pessoas”. (Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre)

Eis o mundo do texto, nem sempre compatível com o mundo da leitora que, ao confrontar as realidades, a sua e a da personagem, expressa suas representações de vida, infância e sociedade. Todo esse movimento produz formas de dizer, que definem a posição do sujeito em relação ao seu mundo.

“Esse texto, do Graciliano Ramos, se parece muito com as histórias que minha mãe e meu pai contavam sobre a escola”. (Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos)

Essa foi uma leitura que me fez imaginar cenas tristes, reais, verdadeiras que muitos viveram na escola (Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos).

Frustrantes e assustadoras as primeiras experiências com a leitura no texto de Graciliano Ramos.(Aluna sobre o texto *Leitura*)

(...) eu não consigo ver o lado ruim deste texto, apesar de tudo, ele (Graciliano Ramos), foi um grande escritor, tudo o que passou não o impediu de escrever. (Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos)

Depoimentos lúcidos sobre o texto de Graciliano Ramos, quanto à forma de apresentar a escrita e a leitura para as crianças. Alguns

podem ser complementados pelas palavras de Olívio Montenegro, citado pelo prefaciador de *Infância*: “o menino Graciliano aprendeu a ver e a conhecer as pessoas como ele aprendeu a ler – às próprias custas e suando sangue”.

Pensamos e falamos sobre as crianças das séries iniciais, instituídas como as séries de alfabetização, no quanto muitas delas devem ter sofrido para se integrar ao mundo dos chamados “alfabetizados”. Falamos também sobre as que foram barradas e vencidas após inúmeras tentativas. Por sugestão de algumas alunas do grupo, o texto de Graciliano Ramos foi levado para a sala de aula da 2ª série de pedagogia e lido juntamente com a obra de Evelyne Charmeux - *Aprender a Ler: vencendo o fracasso*, (1995) – na disciplina metodologia do ensino fundamental. Era o primeiro prolongamento do trabalho com o grupo em sala de aula.

A reação das alunas confirma a hipótese de Anne M. Chartier sobre leituras, não só dos futuros professores mas válida, em princípio, para qualquer leitor: “de acordo com alguns estudos, não é lendo que os mestres acumulam as informações, mas as trocando com outros colegas, e os recursos escritos tanto mais lhes interessam quanto mais se aproximam das preocupações de suas vivências”. (Chartier, 1996: 27)

#### **4. 4 – Movimentando conceitos**

Denominamos movimento a maneira característica de os sujeitos trabalharem na apropriação de uma idéia resultante de

trabalho compartilhado. Como essas leitoras fizeram as suas leituras? Qual o sentido que se evidencia nas produções escritas?

Em alguns depoimentos percebemos a leitora questionando alguns conceitos e práticas de leitura, emitindo ou trocando opiniões com seus pares sobre aprendizagem, busca pelo leitor e sobre o papel do professor.

“O período de iniciação à leitura é um momento de fundamental importância na vida de uma criança e tentar antecipar esse momento tornando-o obrigatório, monótono, pode levá-la a uma experiência traumatizante, inapagável da memória”. (Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos)

A leitora avalia o quanto os “métodos de leitura” podem ter de violência, uma violência legitimada (ou instituída?) pela escola. Seria esse um dos motivos pelos quais nos lembramos mais nitidamente do tempo em que aprendemos a ler? A palavra “iniciação”, empregada pela aluna, associa aquela prática a rito que fica impresso na memória

“ Comparando o texto *As Palavras*, de Sartre, com o poema *Infância*, de Drummond nota-se uma grande diferença no modo como a leitura foi apresentada àquelas crianças. De um lado vê-se a criança satisfeita com a leitura, tomando-a como uma fonte de prazer. De outro, uma criança angustiada, forçada a aprender a ler sob violenta pressão. Eis um ponto para reflexão de todo profissional da educação: qual o caminho a seguir, qual leitor se

pretende alcançar”? [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre e *Infância*, de Drummond.]

Neste outro depoimento, a aluna emprega a palavra “apresentada” na sua reflexão sobre qual caminho seguir para se alcançar o leitor. Vamos notando que existe um esforço na escolha das palavras. “Apresentar” a leitura, a qual leitor se pretende chegar... esse depoimento permite vislumbrar uma professora capaz de “propor” (e não impor) um texto e um aluno capaz de “discuti-lo”, como solicita Silva (1998).

“A leitura é essencial porque transforma as pessoas, suas vidas, a maneira de ver e entender o mundo. Ela deveria ser um hábito, uma herança intelectual. Para gostar de ler é necessário conviver com leitores”. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.]

O depoimento acima desencadeia o questionamento sobre o esforço da aluna, que provavelmente se viu na contingência de um distanciamento do seu universo cultural, da sua comunidade de origem, para produzir esta reflexão. Poderíamos pensar nas histórias de vida se misturando ao presente, num processo liberador da consciência de si mesmo?

“Não basta apenas ter os livros dispostos em um cômodo especial ou em lugares em que eles sirvam como enfeite, é necessário que alguns elementos ou todos elementos de uma família transmitam, principalmente para as crianças, o bom exemplo da leitura e deixem bem claro quanto os livros podem enriquecer as

nossas atitudes e aprimorar o nosso conhecimento”. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.]

Uma criança sendo maltratada pelo fato de não conseguir decodificar uma palavra! [Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos. Grifo nosso.]

No trecho lido, fica muito claro que o autor tinha dois modelos: o avô que utilizava o livro para consulta e a avó que lia por prazer. Sendo assim, até os ambientes, (escritório/quarto) são diferentes: no escritório percebe-se uma atmosfera pesada, enquanto no quarto há mais liberdade para o prazer de ler! É preciso criar oportunidade para que também as crianças da escola pública conheçam esses dois espaços do livro como algo sério para consulta e como algo prazeroso. Essas duas vertentes não podem nunca ser dissociadas, elas têm de caminhar juntas. O amor pelos livros se constrói. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre. Grifos nossos.]

A leitura desse depoimento traz à tona a séria questão do ler por prazer, do “prazer do texto”, um estereótipo, parece, que permanecerá por muito tempo nos meios escolares. A expressão apareceu no contexto pedagógico, sempre na busca da arma metodológica milagrosa que levasse todos, ao mesmo tempo, ao aprendizado. O equívoco nasceu da resistência dos alunos à literatura “da escola” que descarta a emoção e a beleza, privilegiando a técnica e o rigor e reservando para o texto um lugar de saber já constituído.

“Creio que nos dias atuais, encontramos situações parecidas, onde as crianças apenas ouvem mas não participam concretamente da leitura”. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre]

A aluna não estaria se referindo à prática de leitura instaurada pelas concepções “oficiais”? A prática de ouvir histórias, somente ouvir, sem que a criança seja chamada a participar, a opinar? Por que ler histórias para as crianças? Quais histórias ler para as crianças? Poderíamos pensar nas teorias importadas e impostas aos nossos professores, sem uma reflexão séria, que mascaram a postura de combate à rotina dos “velhos métodos de leitura”? O livro, a ilustração, o autor, existem para a criança ou existe somente a voz do professor?

Questão fundamental, essa, em que a voz do professor, como intermediador necessário entre o material escolar – incluindo o livro didático - pode-se tornar um filtro que uniformiza, nivela os estímulos originais latentes nos textos. Uma pergunta a fazer é se esta situação, tipicamente escolar, não conduz a uma homogeneidade de leitura, que é tudo o que se pretende evitar. A leitura do professor - em todos os níveis, incluindo o fonológico e aí entram entonação, ritmo, etc., - pode projetar no texto significados que ele mesmo, sujeito único de uma leitura, encontra e que repassa para os alunos, podendo criar obstáculos para a leitura “virgem” dos outros sujeitos. Daí o cuidado que se tem de tomar quando se fornecem roteiros de leitura, quando se ensina prática oral de leitura, quando se entrega um texto interpretado para o aluno.

Não estamos negando que uma das funções do professor seja a de trabalhar a leitura no prisma pedagógico/educacional, mas

apenas alertando para as implicações dessa tarefa e para a reflexão que ela exige.

“Fico pensando: e aquelas crianças que não vivem, como o autor, no “meio dos livros”? Acredito que a única oportunidade que terão de conviver com livros será na escola. Então precisamos criar possibilidades para que isso aconteça”! [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.]

*Leitura*, de Graciliano Ramos, traz em suas linhas, um desencontro com o poema *Infância*, de Drummond: um com saudade da infância tranqüila, o outro, aparentemente, sem saudade nenhuma da violência do método usado para ensiná-lo a ler”. [Aluna sobre *Leitura* de Graciliano Ramos e *Infância* poema de Drummond.]

Nosso professor, embora não nos torturasse fisicamente, fazia pior: nos diminuía diante dos outros com comentários destrutivos, era muito pior. O que mais me entristece é saber que ainda existem educadores que acreditam que se aprende melhor usando os métodos usados para educar nossos avós”. [Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos]

Distante da sua prática de infância, agora professora/aluna em contato com as teorias de leitura, o sujeito analisa e emite o seu parecer. Daí que o testemunho deve ser decifrado em primeiro lugar como uma apresentação de si mesmo moldada à distância social e cultural. Como interlocutora/receptora dos textos, íamos percebendo a aluna que escreve à medida que a figura da avaliadora, lá da sala de aula, ia se diluindo. Ao mesmo tempo, também entrevistamos uma

troca, ainda que não muito explícita, produto da interação de evidências, percepções subjetivas, certezas, sensações pessoais. Podemos até dizer que foi se estabelecendo uma verdadeira dialética entre privacidade-publicidade dos textos escritos e discutidos durante os encontros.

Neste ponto, nos percebíamos pensando sobre os propósitos e objetivos íntimos de quem escreve: as composições escritas nos proporcionam uma pista para contrastes e comparações. Isso porque acreditamos que a escrita retém pensamentos e sentimentos, o que converte os produtos escritos em documentos que atestam a expressão de alguns conceitos.

Desse movimento surgem os sujeitos que se assumem e analisam aspectos do seu percurso de formação, sobre saberes tecidos dentro e fora da escola.

A produção escrita parece caminhar de matéria da investigação para instrumento de reflexão dos próprios sujeitos. Participar da pesquisa passara a ter repercussão pessoal:

Cada vez que eu leio um texto eu acho que subo um degrau. Da dificuldade para escrever que eu tinha... de repente me vejo virando a folha para escrever mais!  
[Aluna]

(...) “perdendo o medo de escrever, com muito mais vontade de escrever, falar”... [Aluna]

Como resultado, temos uma aluna se apresentando (ou re-apresentando?), uma tarefa que exige elaborar o pensamento, revelá-lo, pela escrita, a partir da leitura de si mesma.

Penso no meu papel de observadora, leitora/investigadora dos textos e dos debates produzidos e percebo, em meio às diversas vozes, cada qual tentando se afirmar a seu modo, como individualidade, num mesmo tempo em que somos todos interlocutores.

Carlos Drummond de Andrade e outros começaram a passear pela minha vida, dizendo que é chegada a hora de começar a matar meus fantasmas, juntar meus fragmentos e perceber que sou parte de uma linda história. A história da minha vida! [Aluna]

A aluna que consegue fazer a conexão entre tempo presente e tempo vivido, como queria Benjamin. Diante de nós, o presente que convida o sujeito a pensar como possibilidade de mudança.

Uma questão permanece no ar. Cabe à escola destacar as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Como colocar em prática essas interrogações constitui o cerne de qualquer proposta de conhecimento.

#### **4.5 - Texto: do prazer ao desafio**

##### **Do diário de campo**

“ Uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”. (Borges apud Certeau)

Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano*, sintetiza o processo de leitura como uma “operação de caça” e define o leitor como o “caçador que percorre terras alheias”. (1994: 269)

A figura por ele concebida me ocorreu enquanto lia as anotações que as alunas faziam nos textos propostos para a leitura e para a produção escrita. Algumas delas retornavam para os encontros com o texto grifado com tinta colorida, outras com apontamentos nas margens, e outras retornavam com o texto sem qualquer anotação visível. As produções escritas eram entregues sempre manuscritas, muito raramente digitadas.

Reforça-se a sensação de estar empreendendo uma verdadeira busca para descobrir como aquelas alunas se comportavam enquanto “caçadoras” naquelas “terras alheias”.

Relia atentamente as produções, em busca de pistas que me indicassem um caminho consistente para a reflexão sobre aquelas leitoras dos textos que usávamos nos nossos encontros. O que descobri me pareceu muito interessante, porquanto elas se manifestavam através das expressões “entrar no texto”, “viajar com o texto”, “se isolar do mundo” e até como “desafio”.

Das reflexões escritas e das transcrições recolhi estes depoimentos:

“Busquei auxílio no dicionário para entender as palavras que eu desconhecia. Depois o texto ficou claro”. [Aluna, sobre *As Palavras* de Sartre.]

Significativo o depoimento em que a aluna declara o seu cuidado em buscar no dicionário explicação mais minuciosa para as palavras do texto. Talvez o significado “grosso” já não estivesse mais atendendo ao seu novo olhar de leitora mais cuidadosa.

Outra se coloca no texto, dialoga com a personagem e expressa o que entendeu empregando a linguagem conotativa, como esta que, sobre *Canção*, poema de Cecília Meireles, finaliza sua reflexão com um poema cuja última estrofe transcrevo:

Tristeza ou alegria,  
de ver o meu sonho navegar  
que cresça o mar,  
minhas mãos não deixarão,  
o meu sonho naufragar. [Aluna]

Algumas declaram dificuldade para trabalhar a “interpretação”:

“Não tenho certeza da exatidão do meu entendimento sobre este texto, mas exprimi o meu sentimento. Sentir o texto dá uma maior legitimidade para a minha leitura. Agora é discutir com o grupo”. [Aluna, sobre *Infância*, de Drummond]

“ Eu tive de pesquisar no dicionário. É engraçado, o texto da escola a gente não ficava curiosa para ler. Esse, a gente quer saber tudo sobre ele”. [Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos. Grifo nosso]

Os depoimentos podem ser explicados pelas palavras de Certeau em *A Invenção do Cotidiano – as artes do fazer* : “onde nasce então a muralha da China que circunscreve um ‘próprio’ do texto, que isola do resto a sua autonomia semântica, e que faz dela a ordem secreta de uma ‘obra’? Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance para o leitor? Essa ficção condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou de ignorância diante da “riqueza” muda do tesouro assim posto à parte. Essa ficção do “tesouro” escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a “instituição social” que sobredetermina a sua relação com o texto”. (Certeau, 1994: 266)

Ao analisar as transcrições e os depoimentos, vou recolhendo as “pegadas” do sujeito leitor:

“Em primeiro lugar procuro o que o texto quer me dizer. Depois, leio, releio na tentativa de buscar algo que me tenha fugido. Faço perguntas a mim mesma e exijo respostas”. [Aluna]

“Entrei na história como se fosse um fantasma, sem ninguém perceber... Entrei naquele apartamento e olhei pela mesma janela. Isso é um exercício”. [Aluna]

“Deparo-me com o texto. Fico preocupada com o que o autor está dizendo. Sempre tenho um dicionário, lápis e papel por perto”. [Aluna]

“É preciso haver curiosidade e interesse por parte do leitor e muita persistência, pois, às vezes, não nos identificamos com o texto e encontramos um jeito de abandoná-lo logo que nos cansamos”. [Aluna]

Como professora de metodologia do ensino, volto-me para a minha concepção de escola e de sociedade, e para o leitor que procuramos: não aquele que se fecha em uma interpretação, mas aquele capaz de compartilhar sua leitura com o outro, que se ouve mas também ouve o outro. Percebo que esse trabalho passa pela necessidade da diversidade de textos como princípio norteador da atuação em sala de aula, pela reflexão sobre a formação do gosto dos alunos como indivíduos. Acredito na escola como a instituição que possibilita a consciência do leitor a respeito do gosto como construção social. O caçador que também atribui sentidos aos movimento dos textos, se manifesta e debate com seus pares:

“Eu senti inveja dele [Sartre] porque ele teve a oportunidade de crescer numa casa onde os livros faziam parte da família. Hoje, é muito difícil encontrar uma família com dinheiro suficiente para ter uma biblioteca, porque muitas vezes a gente encontra alunos cujos pais estão desempregados, não podem adquirir o material escolar e os livros ficam em segundo plano. Isso prejudica a criança. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre, grifo nosso.]

“O avô e a avó eram as duas maneiras de lidar com a leitura. Para o avô o livro era uma questão de status, para a avó era mais o prazer. O avô abria o livro num

golpe seco na página certa. A avó punha os óculos, suspirava de ventura, lassitude... quer dizer, são duas posturas completamente diferentes diante da leitura". [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.]

Essa aluna parece ter incorporado de tal forma as figuras do avô e da avó que passa a fundir, numa só coisa, pessoa e comportamento: "o avô e a avó eram" quando na verdade o avô e a avó "tinham".

Aliás, o avô e a avó descritos por Sartre se transformam em personagens de um debate entre as alunas que se comportam como verdadeiras "perseguidoras" de sentidos. Naquele momento, ao problematizar um dos aspectos do texto, os sujeitos aceitam o desafio e tentam ler nas entrelinhas...

(...) "diante do livro ela era uma pessoa. Diante do marido era outra. [Aluna, sobre *As Palavras*, de Sartre.]

" Quando você não conhece nada, você acha bonito chegar perto de alguém que conhece e pensar no quanto ele sabe. Fico imaginando o caminho percorrido para chegar até ali. Ler ilumina a vida e é uma poderosa arma". [Aluna, sobre *Leitura*, de Graciliano Ramos]

" No caso do texto do Graciliano, eu acho que é a classe dominante determina o que a escola pública deve ensinar. Se você tem o privilégio de conhecer mais a fundo você já vai ter uma visão mais aberta e não é qualquer texto que você tem à mão que você vai engolir". [Aluna, sobre o texto *Leitura*, de Graciliano Ramos.]

Sabemos que para conservar ou transformar é preciso conhecer e se arriscar, e esse deve ser um direito conquistado por todos. Pensamos sobre o expor e correr riscos em sala de aula, até mesmo no mergulhar no desconhecido como uma forma de descentralizar o poder e incentivar a criatividade, tão distante do ensino superior.

Uma aluna finaliza a produção escrita sobre o texto de Graciliano Ramos, "Leitura", em forma de poema. Transcrevo a penúltima estrofe:

Da infância tão inocente  
que nos signos só via sonhos  
um rei me apareceu.  
Poderia ter me conduzido ao sol.  
Mas preferiu me deixar na sombra.  
Lembro com pesar  
do que não me permitiu conhecer.  
Hoje sei, que somente na sombra, ele era rei.

O cruzamento dos vários textos delineando as maneiras de pensar, os depoimentos inquietos, as representações com a sua dupla conotação - psicológica e teatral - nos alertam para a complexidade dos enunciados sobre leitura.

## **5 – Sobre o Ponto de Partida**

### **Do diário de campo**

“A formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida”.

( Finger, apud Nóvoa)

No início deste trabalho de investigação declaramos que a nossa intenção era a de contribuir na formação das alunas que cursavam pedagogia e que um dos fatos que nos levava à investigação era o de elas declararem “não serem boas leitoras”, imagem que repercutia consideravelmente na leitura dos textos da sala de aula.

Há quatro meses vínhamos nos reunindo às terças-feiras, 30 foi o número dos nossos encontros, de abril até a primeira semana de novembro. Durante o mês de agosto e metade de setembro, o grupo foi praticamente imerso na densidade dos textos de Borges, Lispector e Dostoiévski. O encontro seria com *Funes, o Memorioso*, “A Saída da Prisão”, um fragmento de *Recordação da Casa dos Mortos e Felicidade Clandestina*.

O que aconteceu, de fato, foi uma descoberta, pois autores e textos eram quase desconhecidos pela totalidade do grupo. Algumas se lembraram do nome Clarice Lispector, mas pouco haviam lido da escritora. **Assim, através da narrativa, mobilizado pelo texto, foi surgindo o sujeito que faz a leitura de si mesmo como leitor.**

### 5.1- Travessia

(...) “agarrei-me às palavras, li nas entrelinhas, tentei descobrir o pensamento secreto (...) procurei indícios daquilo que antigamente, no meu tempo, perturbava e agitava os espíritos”.

( Dostoiévski, A Saída da Prisão in: *Recordação da Casa dos Mortos.*)

“ Chegando em casa não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.

(Clarice Lispector, *Felicidade Clandestina.*)

“ Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada às sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro. Disse-me:

“mais recordações tenho eu sozinho que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo”.

(Jorge Luis Borges, Funes, o Memorioso, in: *Ficções*.)

Neste momento da investigação, mês de novembro, tínhamos em mãos as produções escritas, gravações e transcrições finais. Não se tratava simplesmente de mais um material para análise, mas das últimas etapas de uma história composta por muitas outras, com passagens diversas, numa cadeia de sentidos inscrita no campo sobre o qual tínhamos caminhado até agora.

Campo, estrada, percurso, os mais diversos termos foram sendo usados em nossa sementeira, na tentativa de sinalizar a busca pelo leitor que habita o professor/aluno do curso de pedagogia.

Atravessar esse campo: era o que nos propúnhamos no início do nosso trabalho. A travessia, já o sabemos, transforma. Transforma porque envolve relações de troca, pelo próprio processo de envolvimento que gera entre os participantes, e porque não se trata de uma troca de dar e receber, mas da criação de um tempo e de um espaço novos, mediado e medido pelo diálogo sobre leitura/leitor/escritor.

Travessia permeada pelo processamento do texto e do seu efeito sobre o leitor na dinâmica que Iser (1979: 83) denominou “interação”, e que permitiu aos sujeitos a projeção de suas fantasias, a sua interpretação do mundo e das suas histórias de leitura:

“Ao escrever o meu memorial, precisei recorrer às lembranças, às memórias do meu passado. Por algumas horas desliguei-me da realidade imediata e viajei na história da minha vida. Não consegui captar todos os fatos ocorridos no passado,

mas 'flashes' de acontecimentos que por diversos motivos marcaram a minha vida. Funes não era assim! Não vivia o momento presente, conectado que estava às lembranças fatos e memórias. Para mim não é uma grande vantagem. As lembranças devem ser o tempero da vida. Em função do que já vivi e do que vivo é que eu me projeto para o futuro. São importantes as lembranças mas não podem ser a base da nossa vida que não pára e, acompanhá-la, é dar sentido à nossa existência". [Aluna, sobre *Funes, o Memorioso*, de Borges.]

" Ler *Funes, o Memorioso*, foi um verdadeiro desafio. Ler, reler, pensar, entender. Um texto de qualidade. É a nova realidade que estou me propondo. Ler porque é importante para mim, não mais ler em troca de algo". [Aluna.]

" Não tenho certeza do meu entendimento sobre o texto, mas o que senti lendo-o foi sobre as limitações que a vida ou nós mesmos nos colocamos; Priorizando não só as capacidades mas a autocrítica diante das limitações é medida para entender a vida. [Aluna, sobre *Funes o Memorioso*, de Borges.]

"A memória é uma capacidade que todo ser humano possui. É através dela que ele recorda sua atuação no mundo. Todo ser humano recorda sua vida passada, mesmo que a recordação traga tristeza. Admirei Funes e acredito que todo ser humano gostaria de possuir uma memória como a dele". [Aluna, sobre *Funes, o Memorioso*, de Borges]

"A cada leitura realizada em nossos encontros, uma nova preocupação surge em minha mente. O texto que acabo de ler me fez perceber que existem vários

tipos de prisão, todas muito difíceis, mas no momento minha preocupação se volta para o exílio da leitura, a perda do contato com o mundo. Fecho meus olhos e tento me imaginar em um cubículo apenas com palavras soltas ao acaso sem saber o que se passa na realidade. Nesse instante me vêm à memória Platão e o seu Mito da Caverna, a Igreja da Idade Média que escondia os livros, a queima dos livros nas praças, a ditadura de 1964 que exilava os homens que sabiam colocar no papel a dor e os sentimentos de milhões de oprimidos. A dor me fala mais fundo, a leitura desse texto me faz olhar para dentro de mim mesma e penso nas pessoas que passaram por mim e que não me mostraram que o mundo está codificado e que as pessoas que não conseguem decifrá-lo não serão livres. Tanto tempo de exílio que trago hoje em minha escrita mutilada, com parágrafos imperfeitos, idéias ainda mal colocadas. Mesmo assim me sinto mais segura, pois tenho amigos que me esperam do lado de fora, que acreditaram em mim, que estão me indicando a saída para que eu também possa indicá-la para outros companheiros de exílio". [Aluna, sobre *A Saída da Prisão*, de Dostoiévski.]

" Ler Dostoiévski, mesmo duas páginas apenas, foi emocionante!

A necessidade da leitura! A oportunidade, depois de muitos anos, de entrar em contato com uma fonte de leitura (uma revista), leva um prisioneiro a sentir-se triste porque percebe o quanto o mundo havia mudado e ele não sabia. Era, agora, um ser estranho à sociedade que o cercava e o aguardava.

É o que acontece quando nos distanciamos da leitura. Ficamos prisioneiros de nosso comodismo e nos tornamos alheios, à parte. É preciso sentir o desespero (como relata o autor) do prisioneiro para buscar formas de reverter a situação que não é imutável. Concluo a minha reflexão com uma grande descoberta que fiz lendo esse trecho: a leitura é, também, uma forma de alcançarmos a liberdade. O leitor é sempre livre para pensar, sonhar, querer e... viver"! [Aluna, sobre *A Saída da Prisão*, de Dostoiévski.]

“ O trecho que lemos nos leva a imaginar o restante do livro. Vou ler a obra toda. [Aluna, sobre *A Saída da Prisão*, de Dostoiévski].

“A vida restituída na forma de uma revista! No meu entender, a partir daquele momento, mesmo estando na “Casa do Mortos”, ele já se sentia livre. Posso afirmar: a leitura liberta. [Aluna, sobre *Saída da Prisão*, de Dostoiévski]

“Agarrei-me às palavras” é a expressão mais forte de todos os textos que lemos. Agarrar-se às palavras para encontrar o sentido do mundo e da liberdade. É a mais pura definição de leitura! [Aluna, sobre *A Saída da Prisão*, de Dostoiévski.]

A começar pelas primeiras leituras e análises das falas dos sujeitos deste trabalho podemos registrar as seguintes reflexões:

- a percepção de que não existe uma interpretação única de um texto e que o cotejo das interpretações é uma fase importante na leitura coletiva de um mesmo texto;
- a leitura coletiva propicia a construção de um “novo” sentido e possibilita a alteração de experiências passadas trazendo à tona as diversas histórias de leitura;
- ao tomarem consciência da sua formação como leitores, os sujeitos são capazes de atribuir-lhe sentido ;

- diante do texto, ao se situar como leitor, o sujeito é obrigado a coordenar suas perspectivas de representação e, com isso, interpretá-las;
- a produção escrita se apresenta mais consistente quando é produto da maior consciência sobre os próprios processos de leitura e de escrita;
- o professor tem um papel muito importante no desenvolvimento do gosto do aluno pela leitura;
- quanto mais o sujeito lê, mais se observa a presença de uma leitura inquiridora.

## **5.2- O texto na sala de aula do curso de pedagogia**

### **Do diário de campo**

Para finalizar nossos trabalhos, entendi que seria oportuno propor ao grupo uma reflexão específica sobre a leitura do texto na sala de aula. A maneira como realizamos essa reflexão fugiu aos moldes pré-estabelecidos, já que não se planejara uma produção escrita mas somente a gravação e a transcrição do debate.

Meus questionamentos nasceram diante das posições assumidas pelos sujeitos durante os debates e do fato de inúmeras vezes ter

ouvido expressões como “ler para aprender” fazendo o contraponto ao “ler por prazer”.

Um dos pontos debatidos foi sobre a liberdade de escolha, motivo forte, que, segundo o grupo, leva ao prazer de ler. Ouvimos mas estivemos sempre atentos ao fato de que as preferências do aluno sempre são marcadas pelas condições sociais e culturais de acesso à leitura. Por outro lado, é imprescindível que ele saiba e viva o prazer depois do verdadeiro embate que existe na busca pelo significado.

“(...) se você está escolhendo um determinado texto para ler, é porque já está suprimindo uma necessidade”. [Aluna, grifo nosso.]

“(...) essa liberdade a escola nunca proporciona. Eu fiquei um ano sem estudar e foi o ano em que eu mais li. Você entra na escola, você só lê o que a escola manda”. [Aluna, grifo nosso.]

Penso em Calvino (1994: 16) e nas *Seis Propostas para o Próximo Milênio* quando ele se refere à leveza como subtração do peso. Retirar o peso de certos fatos, até mesmo de algumas situações, poderia estar dentro das propostas do professor e da escola.

A liberdade de escolha do texto: uma possibilidade muito difícil dentro de um curso que tem um programa a ser cumprido, mas que pode encontrar brechas para impedir que o “peso” de cada texto se transforme no peso do mundo na sua relação com o aluno em formação.

Não se trata de fugir da realidade, mas de assumi-la sob uma outra ótica que não a do espelho multiplicador infinito das formas iguais.

" Aprender não pode ser desvinculado do prazer, do interessante, pois não se torna um ato de vida". [Aluna, grifo nosso.]

"( ...) se o professor motivar, por mais difícil que seja o texto o aluno lê, vai querer saber o assunto". [Aluna, grifo nosso.]

É necessário motivar alunos de 3º grau? A escolha da própria carreira não é uma motivação?

"Em sala de aula eu observo como o professor trabalha o texto (será que ele está conduzindo a leitura ou eu sou livre para interpretar?) e vou aprendendo como fazer com meus alunos". [Aluna, grifo nosso.]

As propostas do professor, a sistematização de um conjunto de disposições no seu trabalho, indicam a possibilidade do desenvolvimento de determinadas atitudes no aluno que está construindo seu percurso de formação.

(...) eu acho que determinadas disciplinas a gente precisa de tempo para ler, como sociologia por exemplo. Se não tiver uma explicação do professor fica impossível entender muitos conceitos". [Aluna, grifo nosso.]

A presença do professor que controla o gosto e a recepção do aluno em relação a determinados textos.

"(...) eu fico perdida se não faço uma leitura prévia do texto, o professor acrescenta muitas coisas além do texto e eu vou anotando a fala dele". [Aluna, grifo nosso.]

## Universo do professor x universo do aluno: o esperado e o real...

“ Para mim o texto em sala de aula é importante. Sem ele não é possível, é muito desagradável ouvir uma pessoa falando sem a visão do texto. Só ouvir não dá, tem de conferir a minha palavra com a do professor no diálogo sobre o texto, foi assim que aprendemos, não foi?”. [Aluna, grifo nosso.]

“ (...) eu vou contar uma coisa aqui, que ninguém teve coragem para falar: muitas vezes o aluno pede para o professor falar mais devagar e ele pede desculpas e responde: 'desculpem-me pensei que vocês já soubessem o que eu estou falando' ou 'vocês não estudaram isso'? Daí, dá uma vergonha danada” [Aluna, grifo nosso.]

A distância que se cria entre a leitura endossada pela autoridade do professor e a leitura do aluno tida como “insuficiente” ou “menor”, uma das causas do auto-preconceito manifestado pela aluna.

“(...) leio com atenção para assimilar o que leio, tenho fixado mais o que leio inclusive os textos da sala de aula. Aprendi que saber sobre o autor daquele texto é importante observo a capa, ilustrações, contracapa, tudo”. [Aluna, grifo nosso.]

O professor sempre contextualiza? Dá informações extratextuais? Essas informações são pertinentes num curso de 3º grau? Não

podemos deixar de pensar nos fragmentos xerocopiados que constituem a maior parte do material de leitura do curso.

"(...) eu acho que daqui para a frente já sabemos que temos de ler para nós mesmas, mesmo que isso não estiver valendo nota". [Aluna, grifo nosso.]

Palavras do leitor formado, a caminho da independência.

"(...) às vezes ficamos quatro meses lendo um texto de seis páginas, ficamos muito sem estímulo". [Aluna.]

A redundância e o cansaço produzidos pelos textos muito especializados e pontuais .

" Eu vejo a leitura do texto que o professor propõe como base, mas a gente coloca na prova o que ele fala, pois só a fala da gente... nota baixa". [Aluna, grifo nosso.]

As palavras anteriores ressaltam a imagem que a aluna tem do professor como detentor do saber e controlador da aprendizagem. Pensamos na postura do professor e na possibilidade de os alunos entenderem que o papel do professor, a instituição escola, assim como os textos que lêem, são significados produzidos pelo homem e que poderão ser mudados apenas pelo homem. Fundamental entender a formação do professor e a do leitor sob esse ângulo.

“ (...) todo texto deve estar baseado no desenho do programa da escola”. [Aluna]

“ (...) algumas disciplinas são totalmente descosturadas umas das outras, pois são só teoria pura, toda vez eu procuro se o texto tem uma relação com os outros, dos outros professores. Eu acho que um texto deveria puxar o outro”. [Aluna, grifo nosso.]

Evidente nos dois depoimentos anteriores a necessidade de nos conscientizarmos de que não há mais lugar na escola para disciplinas isoladas.

“(...) eu nunca pensei sobre o critério que o professor adota para escolher os textos da sala de aula, mas eu suponho que um texto leva ao outro. É interessante a pergunta”... [Aluna, grifo nosso.]

“ Para mim ele gosta, escolhe e leva para a gente, sem se preocupar se vamos gostar ou não...” [Aluna, grifo nosso.]

O professor tem de ter essa preocupação? De que o aluno goste do texto? Às vezes, ler é penoso...

Como o professor poderá propiciar o encontro do aluno com os textos densos, certamente os mais capazes de transformar a visão do mundo e a maneira de pensar ? Existe, por parte do professor, uma explicação sobre os critérios usados na escolha de um texto?

“ (...) pensei cursar outra faculdade depois da pedagogia, pois gosto muito de uma certa disciplina, mas perdi totalmente a vontade por conta dos textos que estou lendo aqui. São muito áridos”. [Aluna .]

O que é aridez? Por que o texto é árido? É necessário que o aluno se torne leitor. É função da escola demonstrar que muitas vezes o texto é o meio que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. A compreensão desse aspecto pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver o mundo”, das categorias de pensamento, e das classificações que levam à produção de sentido, a principal razão de qualquer ato de leitura.

Os depoimentos trazem expressões muito comuns entre os alunos quando se aborda a questão do texto usado em sala de aula: “leio mas não entendo”, “não sou boa leitora”. Fato, penso eu, que os docentes do terceiro grau têm de encarar com realismo. Outro aspecto é o de que, mesmo no ensino superior, os professores têm sua parcela de participação na formação de leitores. Isso porque observamos, através da fala dos alunos e do nosso cotidiano, que o professor do terceiro grau tem uma expectativa quanto ao aluno que recebe e, assim, parte de pressupostos muitas vezes irrealis para organizar o seu trabalho, especialmente num curso noturno.

Disso talvez pudesse resultar uma reflexão maior sobre o ato de ler e sobre a complexidade que envolve o “ler para aprender”. Discernimento, comparação, busca da informação, aplicação, cotejo das interpretações são aspectos importantes que precisam ser lembrados mesmo em se tratando de ensino superior. A possibilidade da conexão entre os textos das diversas disciplinas

também deve ser um ponto a ser discutido no corpo docente. Parece necessário trazer para a realidade a discussão sobre os falsos pressupostos, tão comuns no ensino superior : “eu não estou aqui para alfabetizar ninguém” ou o famoso “meus alunos não lêem porque foram mal alfabetizados”.

O professor precisa ser lembrado de que, durante as suas explicações sobre um texto, usa argumentos, produto das suas inúmeras leituras, faz inferências e que muitos dos alunos ainda não atingiram esse grau de maturidade, e têm uma história de leitura que nem sempre conduz ao resultado esperado por ele. O fato de o aluno não alcançar esse objetivo precisa ser objeto de reflexão.

Há que se pensar na parcela de responsabilidade que a escola de terceiro grau tem na continuidade dos cursos feitos anteriormente pelos alunos que recebe e no quanto a realidade tem de mutável.

Ainda falando sobre as expectativas do docente do ensino superior, não adiantará muito recomendar aos alunos que leiam ou releiam o texto até compreendê-lo, se ocorrer a leitura mecânica. O professor poderá iniciar seu programa com leituras mais acessíveis, pensar numa avaliação não punitiva ou oferecer uma bibliografia da qual o aluno possa escolher uma obra a ser lida, e organizar formas de socialização da mesma em aula. A história de leituras do professor deve ser clara para os alunos, como um convite para que ele também leia outros textos, não somente os da sala de aula.

É possível pensarmos numa pedagogia da leitura ou numa política de leitura no terceiro grau com uma metodologia explícita de engajamento professores/alunos pensando nas futuras gerações de leitores? Como programar a leitura no terceiro grau?

Talvez a resposta esteja implícita no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa:

“Pensando o conto de Clarice, *Felicidade Clandestina*, pude observar que não é necessário viver rodeado de livros para que se possa sentir vontade de ler uma boa história. É preciso que haja interesse e curiosidade por parte do leitor, além, é claro, de uma força de vontade e persistência, o que muitas vezes nos falta, seja por um motivo ou outro: não nos identificamos com o texto e encontramos um jeito de abandoná-lo logo que nos cansamos. Hoje, acredito que o hábito da leitura ainda pode ser construído a cada dia, mesmo que nossa experiência anterior com a escola não nos satisfaça. É preciso lutar para construirmos o leitor”. [Aluna, sobre *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Grifos nossos.]

Mesmo fazendo uso do termo “construção”, tão em moda e colocado em circulação pela pedagogia atual, a aluna parece empregá-lo no sentido preciso, decorrente de uma percepção efetiva.

Percepção de que os professores, mesmo os de um curso superior, têm um papel/função muito importante na construção do leitor/professor/formador de outros leitores.

## **6.0 – Conclusão**

Preparo-me para concluir o meu texto tendo à frente as fitas gravadas, as produções escritas, o diário de campo, algumas cartas,

os memoriais, tantas vezes lidos, cartas, anotações... todo o material de pesquisa que passou a fazer parte do meu cotidiano desde que me propus a realizar este trabalho.

Diante de mim o meu objeto de investigação transformado no meu objeto de leitura, representando o que ouvimos, aprendemos, registramos e analisamos.

Práticas de leitura e leitura de práticas: um resultado que sintetiza a busca de respostas para as nossas perguntas iniciais.

Através das narrativas do leitor/professor/aluno discutimos aspectos da sua formação como aluno do curso de pedagogia e o seu compromisso na formação de outros leitores.

A tarefa se apresentou bastante complexa, diante da metodologia utilizada e em se tratando de alunos ainda fortemente ligados a modelos rígidos de leitura. Os conflitos entre o modelo de leitura e a situação nova a que foram expostos foi inevitável. À medida que o grupo internalizava os procedimentos estabelecidos para o trabalho, os sujeitos foram percebendo a possibilidade de se refletir sobre si e sair em busca de respostas. Respostas para questões do “não ser boa leitora”, “não ter o hábito de ler”, foram se delineando gradativamente à medida que, reconstituindo as suas histórias de leitura, discutiam teorias e posturas novas a respeito de leitor e leitura.

Para que isso ocorresse, foram criadas condições onde todos os sujeitos envolvidos numa situação de leitura expuseram, justificaram sua diferentes representações, suas diferentes práticas e processos de leitura. O texto colocava-os numa situação de comunicação. No cruzamento dessas questões surge a sala de aula como o local de onde partem, ou deveriam partir, as renovações pedagógicas.

A situação de debate/discussão/procura que se instalou no grupo possibilitou ao sujeito se expressar sobre os parâmetros que regeram a sala de aula na sua formação enquanto leitor e os que regem a sua formação como pedagogo atualmente.

Mesmo num curso superior, constato a existência de modelos rígidos de leitura e um modo mecânico de apropriação do texto. Como consequência, instala-se a frustração da expectativa do professor e a auto-depreciação por parte do aluno/leitor.

Durante nossos trabalhos, verifico que, sob condições favoráveis, reencontramos o aluno que ouve, escreve, opina, debate, registra e exercita a sua crítica. Encontramos o leitor que debate com o autor, se irrita ou se deslumbra consciente da diversidade de caminhos pelos quais a sua leitura pode percorrer. Ainda, professora de metodologia e evitando o caminho das "receitas prontas", acredito que um texto é sempre uma proposta cognitiva mas, sobretudo, é sempre um convite para ver o mundo de diversas maneiras. Daí não haver constrangimento em afirmar que ainda temos dúvidas para antigas certezas e muitas perguntas novas; e a esperança de ter conseguido fazer emergir o debate sobre a leitura no ensino superior, trazê-la de volta para o centro das discussões pedagógicas. Uma proposta de Silva (1991: 82) que aceito e, portanto, fiz minha.

## **Do diário de campo**

“Terça-feira: dia importante em que eu emprendia uma viagem muito especial de minha cidade, Monte Santo de Minas, até o Instituto de Ensino Superior em Mococa. Partir em busca da emoção da próxima leitura, matar a curiosidade de saber o que pensavam meus pares sobre o que eu havia pensado sobre o texto anterior. Ler na pálida lanterna do ônibus, sem poder esperar e sorrir diante do desafio do próximo texto”. [Aluna, avaliando sua participação na pesquisa.]

## **Bibliografia:**

- ABREU, Márcia. (org.) *Leituras No Brasil*. Antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1995.
- *Diferença e Desigualdade*. Texto apresentado no 12º COLE, julho de 1999. (mimeo.)
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério Primário e Cotidiano*. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1996.
- BACHELARD, G. *O Direito de Sonhar*. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1994
- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.
- *Aula*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1997.
- BARZOTTO, Valdir H.(org.) *Estado de Leitura*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Textos Escolhidos. In : *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

- BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (orgs.). *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1999, v.1
- *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1999, v.2.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Anne Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural - Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL,1988.
- (org.)*Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- A Ordem dos Livros*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP:1998.
- As práticas de escrita. In: *História da vida privada da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991,pp. 113-161.v.3
- *O Mundo como representação*. Estudos Avançados, 11 (5), 1991.
- Textos, impressões, leituras. In: *A nova história cultural*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- Crítica textual e história cultural- o texto e a voz, séculos XVI-XVII in : *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto e ALB, n.30, dez.1997.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

————— *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez Ed.,1993.

CITELLI, Adilson. Os Conceitos de Leitura. In: revista *Idéias*. São Paulo: FDE n.5, p.45- 48,1988.

CUNHA,M. I. da. O Professor Universitário na transição de paradigmas. Araraquara, JM Editora, 1998.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

————— A leitura rousseauista e um leitor "comum" do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

ESTRELA, Maria Teresa.(org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Portugal: Porto Ed., 1997.

EVANGELISTA, A. A., BRANDÃO, H.M.B, MACHADO M.Z.V. *A escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FILHO, Luciano Mendes de Faria.(org.). *Modos de Ler Formas de Escrever. Estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FRAISSE, E., Pompugnac J.C., Poulain, M. *Representações e Imagens da Leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_ *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

FERREIRA, Marieta de M. AMADO, Janaína. *usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GAGNEBIN, J.M. *Walter Benjamin*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_ *História e Narração em Walter Benjamin*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_ *Prática da leitura de textos na escola*. Revista *Leitura Teoria e Prática*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto e ALB, n.03, 1984, p.25- 33.

\_\_\_\_\_ *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, Corinta G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A.(orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Professor(a)-Pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_ *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KINCHELOE, Joe, L. *A Formação Do Professor como Compromisso Político. Mapeando O Pós - Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KRAMER, S. JOBIM e S.S. *Histórias de Professores. Leitura, escrita e Pesquisa em Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- LADURIE, Emmanuel, L.R. *Montaillou povoado ocitânico 1294-1324*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1997.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra-Bando, 1998.
- LARA, N. P. de. *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEITURA, teoria e prática. *Transcrição democrática: estamos democratizando a leitura?* Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, n.08, dez./86.
- LER é Poder. Alberto Mangel. Entrevista, revista *Veja*, 07/07/1999.
- LIMA, Costa Luiz .(org.) *A Literatura e o Leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- MACHADO, Ana R. *O Diário de Leituras. A introdução de um novo instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- MAGNANI, M. do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola – sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANGEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris S. R. da. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MONTENEGRO, A .T. *História oral e Memória - a cultura popular revisitada*. São Paulo: Ed. Contexto, 1994.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NOGUEIRA, M.A., CATANI A.(org.) *Pierre Bourdieu Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NÓVOA, António. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- (org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora Ltda, 1991.
- (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora Ltda, 1991.
- Relação escola-sociedade: “ novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V.(org.) *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998, pp. 19 a 39.

- O futuro é agora. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 13/06/99.
- NUNES, José Horta.(org.). *O Papel da Memória*. Campinas : Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- LAJOLO, M., IANNI, Octavio. *Sociedade e Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp,1997.
- PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- *Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e Queda do Professor*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- PROUST, Marcel. *Sobre a Leitura*. Campinas: Ed. Pontes, 1991.
- SERBINO, Raquel V.(org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994 v.I , 1995 v.II, 1997 v.III.
- SILVA, E.T da. *De Olhos Abertos. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- *A Produção da Leitura na Escola Pesquisas x Propostas*. São Paulo: Ed. Ática,1995.

- *O ato de ler*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- *Magistério e Mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- *Professor de 1º Grau: identidade em jogo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- *Criticidade e Leitura*. Campinas, S.P, Mercado de Letras, 1998.
- *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Lilian L. Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- *A Revista Leitura: Teoria e Prática e o Professor – Um leitor em Formação*. Campinas, S.P., Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Marcio. S. *Ler o Livro do Mundo. Walter Benjamin: Romantismo e Crítica Literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento - Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VEIGA, Ilma P. A. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, S.P: Papyrus, 1998.

- CASTANHO, M.E.L.M. *Pedagogia Universitária - a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VILLA, Fernando Gill. *Crise do Professorado*. Campinas, S.P: Papyrus, 1998.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de Aula*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- ZILBERMAN, Regina.(Org.) *A Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto,1991.
- Ler ou estudar: eis a questão? In: *Leitura Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado de Letras e ALB, n.30,dez/97.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Literatura e Pedagogia - Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZUMTHOR, Paul. *A Letra E A Voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## **ANEXO I:** Textos utilizados para a produção das reflexões

ANDRADE, C. D. de. Infância. In: MORAES, L.M. *Conheça Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1978, p.18

BORGES, Jorge L. Funes, o Memorioso. In: *Obras Completas, Ficções*. São Paulo : Ed.Globo,1998, v.1, p.539 a 546.

DOSTOIÉVSKI, Fédor. *Recordações da Casa dos Mortos*. Publicações Europa-América, 1972, p.286.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: *O Primeiro Beijo & outros contos Antologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1993, p.52 a 55.

MEIRELES, Cecília. Canção. In: *Obra Poética/Viagem*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguillar, 1985, p. 88.

NÓVOA, António. O futuro é agora. *Jornal do Brasil*, 13/06/99.

RAMOS, Graciliano. Leitura. In: *Infância*.Rio de Janeiro: Record/Altaya,1989.

SARTRE, J.P. *As Palavras*. São Paulo: Difusão europeia do livro,1964, pp.27-28

## **CANÇÃO**

Cecília Meireles

Pus o meu sonho num navio  
e o navio em cima do mar;  
– depois, abri o mar com as mãos,  
para o meu sonho naufragar.

Minhas mãos ainda estão molhadas  
do azul das ondas entreabertas,  
e a cor que escorre dos meus dedos  
colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,  
a noite se curva de frio;  
debaixo da água vai morrendo  
meu sonho dentro de um navio...

Chorarei quanto for preciso,  
para fazer com que o mar cresça,  
e o meu navio chegue ao fundo  
e o meu sonho desapareça.

Depois tudo estará perfeito:  
praia lisa, águas ordenadas,  
meus olhos secos como pedras  
e as minhas duas mãos quebradas.

## **As Palavras**

Jean Paul Sartre

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No escritório de meu avô, havia-os por toda parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas. Elas se pareciam todas; eu foliava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava: meu avô – tão canhestro, habitualmente, que minha mãe lhe abotoava as luvas – manejava esses objetos culturais com destreza de oficiante. Eu o vi milhares de vezes levantar-se com um ar ausente, contornar a mesa, atravessar o aposento com duas pernadas, apanhar um volume sem hesitar, sem se dar o tempo de escolher, folheá-lo, enquanto voltava à poltrona com um movimento combinado do polegar e do índice, e depois, tão logo sentado, abri-lo com um golpe seco “na página certa”, fazendo-o estalar como um sapato. Às vezes eu me aproximava a fim de observar aquelas caixas que se fendiam como ostras e descobria a nudez de seus órgãos interiores, folhas amarelecidas e emboloradas, ligeiramente

intumescidas, cobertas de vênulas negras, que bebiam tinta e recendiam a cogumelo.

No quarto de minha avó os livros ficavam deitados; tomava-os de empréstimo a uma biblioteca circulante e nunca cheguei a ver mais do que dois ao mesmo tempo. Tais bagatelas me lembravam os confeitos de Ano Novo, porque suas folhas flexíveis e brilhantes pareciam cortadas em papel *glacé*. Vivas, brancas, quase novas, serviam de pretexto a mistérios ligeiros. Toda sexta-feira, minha avó vestia-se para sair e dizia: "Vou devolvê-los"; de regresso, depois de desembaraçar-se do chapéu negro e do veuzinho, ela os tirava do regalo e eu me perguntava, mistificado: "Serão os mesmos?" Ela os "cobria" cuidadosamente e, após escolher um deles, instalava-se perto da janela, na sua *bergère* de orelheiras, punha os óculos, suspirava de ventura e lassitude, baixava as pálpebras com um fino sorriso voluptuoso que vim a encontrar depois nos lábios da Gioconda; minha mãe se calava, convidava-me a calar-me também; eu pensava na missa, na morte, no sono: eu me enchia de um silêncio sagrado.

## FUNES, O MEMORIOSO

Jorge Luis Borges

Recordo-o (não tenho o direito de pronunciar esse verbo sagrado, somente um homem na terra teve esse direito e esse homem morreu) com uma escura flor-da-paixão na mão, vendo-o como ninguém o viu, embora o avistasse do crepúsculo do dia até o da noite, toda uma vida. Recordo-o, o rosto taciturno e indiático e singularmente *distante*, por trás do cigarro. Recordo (creio) suas mãos afiladas de trançador. Recordo perto dessas mãos um chimarrão, com as armas da Banda Oriental; recordo na janela da casa uma esteira amarela, com uma vaga paisagem lacustre. Recordo claramente sua voz; a voz pausada, ressentida e nasal do antigo homem dos subúrbios, sem os silvos italianos de agora. Mais de três vezes não o vi; a última, em 1887... Parece-me muito feliz o projeto de que todos aqueles que o conheceram sobre ele escrevam; meu testemunho será talvez o mais breve e sem dúvida o mais pobre, mas não o menos imparcial do volume que os senhores editarão. Minha deplorável condição de argentino me impedirá de incorrer no ditirambo – gênero obrigatório no Uruguai, quando o tema é um uruguaio. *Literato, cafajeste, portenho*; Funes não disse essas injuriosas palavras, mas estou bastante consciente de que eu representava para ele essas desventuras. Pedro Leandro Ipuche escreveu que Funes era precursor dos super-homens, “um Zaratustra xucro e vernáculo”; não discuto isso, contudo não convém esquecer que era também um *compadrito* de Fray Bentos, com certas incuráveis limitações.

Minha primeira lembrança de Funes é muito perspicua. Vejo-o num entardecer de março ou fevereiro do ano oitenta e quatro. Meu pai, esse ano, levará-me a veranejar em Fray Bentos. Voltava em com meu primo Bernardo

Haedo da estância de São Francisco. Voltávamos cantando, a cavalo, e essa não era a única circunstância de minha felicidade. Depois de um dia bochornoso, uma enorme tormenta cor de ardósia escondera o céu. Animava-a o vento do Sul, já enlouqueciam as árvores; eu tinha o temor (a esperança) de que nos surpreendêssemos num descampado a água elementar. Fizemos uma espécie de corrida com a tormenta. Entramos num beco que se aprofundava entre duas calçadas altíssimas de tijolo. Escurecera, de chofre; ouvi rápidos e quase secretos passos no alto; alcei os olhos e vi um rapaz que corria pela estreita e quebrada calçada como por uma estreita e quebrada parede. Lembrome da bombacha, das alpargatas; lembro-me do cigarro no duro rosto, contra o nuvarrão já sem limites. Bernardo gritou-lhe imprevisivelmente: "Que horas são, Irineu?" Sem consultar o céu, sem deter-se, o outro respondeu: "Faltam quatro minutos para as oito, jovem Bernardo Juan Francisco". A voz era aguda, zombeteira.

Sou tão distraído que o diálogo que acabo de contar não me teria chamado a atenção se não o houvesse repetido meu primo, a quem estimulavam (acredito) certo orgulho local e o desejo de mostrar-se indiferente à resposta tripartida do outro.

Disse-me que o rapaz do beco era um tal Irineu Funes, mencionado por algumas excentricidades como a de não dar-se com ninguém e a de saber sempre a hora, como um relógio. Acrescentou que era filho de uma lavadeira do povoado, Maria Clementina Funes, e que alguns diziam que seu pai era um médico da charqueada, um inglês O'Connor, e outros, um domador ou rastreador do distrito de Salto. Vivia com sua mãe, depois da chácara dos Laureles.

Nos anos oitenta e cinco e oitenta e seis, veraneamos na cidade de Montevideu. Em oitenta e sete retornei a Fray Bentos. Perguntei, como é natural, por todos os conhecidos e, finalmente, pelo "cronométrico Funes". Responderam-me que o derrubara um redomão na estância de São Francisco, e

que ficara aleijado, sem esperança. Lembro-me da impressão de incômoda magia que a notícia me produziu: a única vez que o vi, vínhamos a cavalo de São Francisco e ele andava num lugar alto; o fato, na boca de meu primo Bernardo, tinha muito de sonho elaborado com elementos anteriores. Dissera-me que não se movia do catre, postos os olhos na figueira do fundo ou numa teia de aranha. Nos entardeceres, permitia que o levassem à janela. Portava a soberba até o ponto de simular que fora benéfico o golpe que o tinha fulminado... Duas vezes o vi atrás da grade, que relembrava foscamente sua condição de eterno prisioneiro: uma, imóvel, com os olhos fechados; outra, também imóvel, absorto na contemplação de um oloroso galho de santonina.

Não sem alguma vanglória eu iniciara naquele tempo o estudo metódico do latim. Minha mala incluía o *De Viris Illustribus* de Lhomond, o *Thesaurus* de Quicherat, os comentários de Júlio César e um volume ímpar da *Naturalis Historia* de Plínio, que excedia (e continua excedendo) minhas módicas virtudes de latinista. Tudo se propalava num povoado pequeno; Irineu, em seu rancho dos arrabaldes, não tardou a inteirar-se da chegada desses livros anômalos. Dirigiu-me uma carta florida e cerimoniosa, na qual recordava nosso encontro, infelizmente fugaz, “do dia sete de fevereiro do ano oitenta e quatro”, ponderava os gloriosos serviços que Dom Gregório Haedo, meu tio, falecido nesse mesmo ano, “prestara às duas pátrias na valorosa jornada de Ituzaingó”, e solicitava-me o empréstimo de alguns dos volumes, acompanhado de um dicionário “para a boa inteligência do texto original, porque ainda ignoro o latim”. Prometia devolvê-los em bom estado, quase imediatamente. A letra era perfeita, muito perfilada; a ortografia do tipo que Andrés Bello preconizou: i por y, j por g. A princípio, temi naturalmente uma brincadeira. Meus primos asseguraram-me que não, que eram coisas de Irineu. Não soube se atribuir a descaramento, a ignorância ou a estupidez a idéia de que o árduo latim não requeria mais instrumento que um dicionário; para desiludi-lo completamente mandei-lhe o *Gradus ad Parnassum* de Quicherat e a obra de Plínio.

Em catorze de fevereiro telegrafaram-me de Buenos Aires que voltasse imediatamente, porque meu pai não estava “nada bem”. Deus me perdoe; o prestígio de ser o destinatário de um telegrama urgente, o desejo de comunicar a toda Fray Bentos a contradição entre a forma negativa da notícia e o peremptório advérbio, a tentação de dramatizar minha dor, fingindo um viril estoicismo, talvez me distraíssem de toda possibilidade de sofrimento. Ao fazer a mala, observei que me faltavam o *Gramus* e o primeiro volume da *Naturalis Historia*. O “Saturno” zarpava no dia seguinte, pela manhã; nessa noite, depois do jantar, encaminhei-me à casa de Funes. Surpreendeu-me muito que a noite fosse não menos pesada que o dia.

No aseado rancho, a mão de Funes me recebeu.

Disse-me que Irineu estava no quarto do fundo e que não estranhasse encontrá-lo às escuras, porque Irineu costumava passar as horas mortas sem acender a vela. Atravessei o pátio de lajota, o pequeno corredor; cheguei ao segundo pátio. Havia uma parreira; a escuridão pôde parecer-me completa. Ouvei de repente a alta e zombeteira voz de Irineu. Essa voz falava em latim; essa voz (que vinha da treva) articulava com moroso deleite um discurso ou prece ou encantação. Ressoaram as sílabas romanas no pátio de terra; meu temor as acreditava indecifráveis, intermináveis; depois, no enorme diálogo dessa noite, soube que formavam o primeiro parágrafo do vigésimo quarto capítulo do livro sétimo da *Naturalis Historia*. A matéria desse capítulo é a memória; as palavras últimas foram *ut nihil non iisdem verbis redderetur auditum*.

Sem a menor mudança de voz, Irineu disse-me que passasse. Estava no catre, fumando. Parece-me que não vi seu rosto até o amanhecer; creio rememorar a faísca momentânea do cigarro. O quarto cheirava vagamente a umidade. Sentei-me; repeti a história do telegrama e da enfermidade de meu pai.

Chego, agora, ao mais difícil ponto de minha narrativa. Esta (bom é que já o sabia o leitor) não tem outro argumento que esse diálogo de há já meio século. Não tentarei reproduzir suas palavras, irrecuperáveis agora. Prefiro resumir com veracidade as muitas coisas que me disse Irineu. O estilo indireto é remoto e fraco; sei que sacrifico a eficácia de meu relato; que meus leitores imaginem os entrecortados períodos que me angustiaram nessa noite.

Irineu começou por enumerar, em latim e espanhol, os casos de memória prodigiosa registrados pela *Naturalis Historia*: Ciro, rei dos persas, que sabia chamar pelo nome todos os soldados de seus exércitos; Mitridates Eupator, que administrava a justiça nos 22 idiomas de seu império; Simônides, inventor da mnemotécnica; Metrodoro, que professava a arte de repetir com fidelidade o escutado uma única vez. Com evidente boa-fé maravilhou-se de que tais casos maravilhassem. Disse-me que antes daquela tarde chuvosa em que o derrubou o azulego ele fora o que são todos os cristãos: um cego, um surdo, um abobado, um desmemoriado. (Tentei lembrar-lhe sua percepção exata do tempo, sua memória de nomes próprios; não me fez caso.) Dezenove anos havia vivido com quem sonha: olhava sem ver, ouvia sem ouvir, esquecia-se de tudo, de quase tudo. Ao cair, perdeu o conhecimento; quando o recobrou, o presente era quase intolerável de tão rico e tão nítido, e também as memórias mais antigas e mais triviais. Pouco depois, constatou que estava aleijado. O fato apenas lhe interessou. Pensou (sentiu) que a imobilidade era um preço mínimo. Agora sua percepção e sua memória eram infalíveis.

Nós, de uma olhadela, percebemos três taças em uma mesa; Funes, todos os rebentos e cachos e frutos que compreende uma parreira. Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer do trinta de abril de mil oitocentos e oitenta e dois e podia compará-las na lembrança aos veios de um livro encadernado em couro que vira somente uma vez e às linhas da espuma que um remo levantou no rio Negro na véspera da batalha do Quebracho. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada às sensações musculares,

térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro; nunca havia duvidado, cada reconstrução, porém, já tinha requerido um dia inteiro. Disse-me: "Mais recordações tenho eu sozinho que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo". E também: "Meus sonhos são como a vigília de vocês". E, igualmente, próximo do amanhecer: "Minha memória, senhor, é como despejamento de lixos". Uma circunferência no quadro-negro, um triângulo retângulo, um losango são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo acontecia a Irineu com as emaranhadas crinas de um potro, com uma ponta de gado numa coxilha, com o fogo mutável e com a inumerável cinza, com os muitos rostos de um morto num longo velório. Não sei quantas estrelas via no céu.

Essas coisas me falou; nem então nem depois as coloquei em dúvida. Naquele tempo não havia cinemas ou fonógrafos; é, obstante, inverossímil e até inacreditável que ninguém fizesse uma experiência com Funes. O certo é que vivemos postergando todo o postergável; talvez todos saibamos profundamente que somos imortais e que, cedo ou tarde, todo homem realizará todas as coisas e saberá de tudo.

A voz de Funes, da escuridão, prosseguia falando.

Disse-me que por volta de 1886 projetara um sistema original de numeração e que em pouquíssimos dias excedera o vinte e quatro mil. Não o tinha escrito, porque o pensado uma única vez já não se lhe podia apagar. Seu primeiro estímulo, acredito, foi o desagrado de que os trinta e três orientais requereram dois signos e três palavras, em vez de uma única palavra e um único signo. Aplicou depois esse disparatado princípio aos demais números. Em lugar de sete mil e treze, dizia (por exemplo) *Máximo Pérez*; em lugar de sete mil e quatorze, *A Ferrovia*; outros números eram *Luis Melían Lafinur*, *olimar*, *enxofre*, *os bastos*, *a baleia*, *o gás*, *a caldeira*, *Napoleão*, *Agustín de Vedia*. Em lugar de quinhentos, dizia *nove*. Cada palavra tinha um sinal particular, uma

espécie de marca; as últimas eram muito complicadas... Tentei explicar-lhe que essa rapsódia de vozes inconexas era exatamente o contrário de um sistema de numeração. Disse-lhe que dizer 365 era dizer três centenas, seis dezenas, cinco unidades; análise que não existe nos "números" O *Negro Timóteo* ou *manta de carne*. Funes não entendeu ou não quis entender-me.

Locke, no século XVII, postulou (e reprovou) um idioma impossível no qual cada coisa individual, cada pedra, cada pássaro e cada ramo tivesse um nome próprio; Funes projetou certa vez um idioma análogo, mas o rejeitou por parecer-lhe demasiado geral, demasiado ambíguo. De fato, Funes não só recordava cada folha de cada árvore de cada monte, como também cada uma das vezes que a tinha percebido ou imaginado. Resolveu reduzir cada uma de suas jornadas pretéritas a umas setenta mil lembranças, que definiria depois por cifras. Dissuadiram-no duas considerações: a consciência de que a tarefa era interminável, a consciência de que era inútil. Pensou que na hora da morte não teria acabado ainda de classificar todas as recordações da infância.

Os dois projetos que indiquei (um vocabulário infinito para a série natural dos números, um inútil catálogo mental de toda as imagens da lembrança) são insensatos, mas revelam certa balbuciante grandeza. Deixam-nos vislumbrar ou inferir o vertiginoso mundo de Funes. Este, não o esqueçamos, era quase incapaz de idéias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico *cão* abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quatro (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas as vezes. Menciona Swift que o imperador de Lilliput discernia o movimento do ponteiro dos minutos; Funes discernia continuamente os tranqüilos avanços da corrupção, das cáries, da fadiga. Notava os progressos da morte, da umidade. Era o solitário e lúcido espectador de um mundo multiforme, instantâneo e quase intoleravelmente exato. Babilônia, Londres e Nova York sufocavam com

feroz esplendor a imaginação dos homens; ninguém, em suas torres populosas ou em suas avenidas urgentes, sentiu o calor e a pressão de uma realidade tão infatigável como a que dia e noite convergia sobre o infeliz Irineu, em seu pobre arrabalde sul-americano. Era-lhe muito difícil dormir. Dormir é distrair-se do mundo; Funes, de costas no catre, na sombra, imaginava cada fenda e cada moldura das casas certas que o rodeavam. (Repito que a menos importante de suas lembranças era mais minuciosa e mais viva que nossa percepção de um prazer físico ou de um tormento físico). A leste, num trecho não demarcado, havia casas novas, desconhecidas. Funes as imaginava pretas, compactas, feitas de treva homogênea; nessa direção voltava o rosto para dormir. Também costumava imaginar-se no fundo do rio, embalado e anulado pela corrente.

Tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos.

Então vi o rosto da voz que toda a noite falara. Irineu tinha dezenove anos; nascera em 1868; pareceu-me monumental como o bronze, mais antigo que o Egito, anterior às profecias e às pirâmides. Pensei que cada uma de minhas palavras (que cada um de meus gestos) perduraria em sua implacável memória; entorpeceu-me o temor de multiplicar gestos inúteis.

Irineu Funes morreu em 1889, de uma congestão pulmonar.

1942

## Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
Lia a história de Robinson Crusóé,  
Comprida história que não acabava mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
– Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde posou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

## Felicidade Clandestina

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversários, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando, balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: O livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de

manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importava. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa

clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

## **A SAÍDA DA PRISÃO**

Fedor Dostoiévski

Tudo isso se passou durante o meu último ano de prisão. Esse último ano, sobretudo para o fim, ficou quase tão bem gravado na minha memória como o primeiro. Mas para quê entrar em pormenores? Direi somente que, apesar da minha impaciência de chegar ao fim o mais depressa possível, esse ano foi o menos doloroso da minha reclusão. Já tinha entre os forçados muitos amigos e bons camaradas, que me consideravam, todos, bom homem. Muitos tinham-se-me dedicado e estimavam-me sinceramente. O Sapador parecia prestes a chorar quando nos acompanhou, ao meu camarada e a mim, à porta do presídio, e como seguidamente, embora libertados, tivéssemos de ficar um mês na cidade, num estabelecimento do Estado, passava por lá quase todos os dias, só para nos ver. No entanto, sabe Deus por que motivo alguns indivíduos rebarbativos nunca foram capazes de se decidir a dirigir-me uma única palavra. Era como se existisse uma barreira intransponível entre nós!

Nos últimos tempos desfrutei de muito mais imunidades do que durante toda a minha reclusão. Encontrara, entre os oficiais de serviço na cidade, conhecidos e antigos camaradas de escola e reatara relações com eles. Por seu intermédio pude dispor de mais dinheiro, escrever à minha família e arranjar livros. Havia anos que não lia um único e seria difícil descrever a estranha emoção que causou o primeiro volume – uma revista. Lembro-me de ter começado a ler à noite, depois de fecharem as casernas, e de ter continuado a leitura pela noite afora, até ao nascer do dia. Dir-se-ia que viera até mim um mensageiro de outro mundo.

A minha vida antiga surgiu aos meus olhos com extrema claridade e tentei adivinhar, através do que lia, se me deixara ficar para trás, se eles – os outros, os livres – tinham vivido muito, sem mim. Que motivos os apaixonavam agora? Que problemas se deveriam levantar? Agarrei-me às palavras, li nas entrelinhas, tentei descobrir o pensamento secreto e as alusões ao passado, procurei indícios daquilo que, antigamente, no meu tempo, perturbava e agitava os espíritos. E que tristeza me invadiu quando fui obrigado a reconhecer até que ponto era estranho à vida atual!

Era um membro cortado, decepado à sociedade! Teria de me habituar às inovações, de travar conhecimento com a nova geração! Debrucei-me com especial interesse sobre um artigo assinado por um nome conhecido, pelo nome de um homem com o qual lidara de muito perto. Mas já havia outros nomes famosos, novos trabalhadores tinham tomado o lugar dos antigos, e apressei-me a travar conhecimento com eles, desesperado por dispor de tão poucos livros e de me ser tão difícil arranjá-los. Antigamente, no tempo do nosso major, seria incorrer em grave risco introduzir livros no presídio. Se houvesse busca e os descobrissem, atormentar-nos-iam com perguntas: “De onde veio este livro? Onde o arranjaste? Onde estão os teus cúmplices?” E que poderia eu responder? Por isso vivera sem livros, recolhido, mau grado meu, dentro de mim mesmo, fechado. Quantas perguntas me fizera sem para elas encontrar respostas, apesar do tormento que me causavam! Mas tudo isto são coisas impossíveis de descrever.

## Leitura

Graciliano Ramos

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvei os louvores, incrédulo.

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?

Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança.

Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

No dia seguinte surgiram outras, depois outras— e iniciou— se a escravidão imposta arditosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de

letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis.

Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.

Isso de nada servia. Chegava outro folheto – e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais, davam-me engulhos. Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos. Mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se, os braços esmoreciam – e, entre bocejos e cochilos, gemia a cantiga fastidiosa que Mocinha sussurrava junto a mim. Queria agitar-me e despertar. O sono era forte, enjôo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as idéias se imobilizavam. De fato eu compreendia, ronceiro, as histórias de Trancoso. Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmo nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara

depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia não colocação um desígnio perverso – e os meus tormentos se duplicavam.

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroador rangia no Cavalo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis. Julgo que estive meio louco. E amparei-me ansioso às figurinhas de sonho que me atenuavam a solidão. O mundo feito de caixa de brinquedos, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de criança.

Muitas felicidades me haviam perseguido. Mas vinham de chofre, dissipavam-se. Às vezes se multiplicavam. Depois, longos períodos de repouso. Em momentos de otimismo supus que estivessem definitivamente acabadas.

Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas. Estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre. As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parede marcavam a aproximação do suplício. Dentro de algumas

horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada.

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza. – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

– Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

## Anexo n.02

### Questionário

**1** - Nome: -----  
-----  
-----Série----- Curso-----Habilitação-----  
-----  
Estado civil-----Número de filhos -----Homem (s)-----  
----- Mulher(s) -----Religião-----  
-----  
-----

**2** - Local de nascimento-----Data -----Estado-----

**3** - Pai-----Mãe-----

**4** - Número de irmãos-----Homem (s)-----Mulher (s) -----  
-----Qual o último curso que você fez antes de  
iniciar Pedagogia?-----  
Você estudou alguma outra língua?-----Qual?-----  
Onde?-----

**5** - Residência -----n.-----Bairro-----  
telefone-----Email-----  
Você mora sozinha?-----

**6** - Seu pai estudou-----Onde?-----  
Sua mãe estudou?-----Onde?-----  
Qual a profissão do seu pai?-----

E a de sua mãe?-----

Você se lembra de alguma história que eles contavam para você sobre a escola? -----

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**7-** Seus irmãos estudam ou estudaram?-----  
-----Onde?

---

**8 -** Seus filhos estão estudando ou estudaram?

-----

Onde? -----

**9 -** Você está trabalhando no momento?-----Onde?-----

-----

-----

Qual o seu horário de trabalho?-----

**10 -** Você tem computador?-----Vídeo cassete-----Aparelho de som

**11-** Você lê jornal?-----Qual (is) -----

Revista(s)?-----

-----

Como você tem acesso a eles?-----

**12-** Você vai ao cinema?-----

**13-** Qual o último filme que você viu?-----

**14-** Você aluga filmes para ver em casa?-----tem preferência por algum tipo?-----

Qual o último filme que você assistiu em casa?-----

**15 -** Quem escolhe esses filmes? Você-----Filhos-----Marido----- outros -----

**16 -** Você tem um tempo para ler durante o seu dia? Sim-----Não -----

**17 -** Se você está trabalhando, dá tempo para ler no seu trabalho?-----

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**18-** Quem paga sua escola?-----

-----

**19 -** Como você vem para a escola?-----

-----

A que horas você chega em sua casa depois das aulas?-----

-----

**20-** A que horas você normalmente se levanta?-----

-----

**21-** Você já deu aula alguma vez na sua vida? -----foram aulas remuneradas?-----

Você é capaz de se lembrar o que fez com o dinheiro?

-----

-----  
-----  
-----  
-----

**22-** Quais os últimos filmes que você assistiu?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**23 -** Você assiste televisão? Sim ( ) Não ( ) Quais programas prefere?

-----  
-----  
-----  
-----

**24-** Você acha que assistindo ao jornal da T.V, já está suficientemente informada sobre o mundo?

---

**25 -**Qual (is) jornal (is) você lê?

---

**26 -** Você lê o jornal inteiro ou só alguns cadernos? Quais?

-----  
-----  
-----

-----  
-----  
**27-** Você assina ou lê, freqüentemente, alguma dessas revistas?

*Veja* ( ) *Isto É* ( ) *Exame* ( ) *Época* ( ) *Super Interessante* ( ) *Cláudia* ( ) *Caras*  
( ) ou qualquer outra ? -----

-----  
**28 -** Você assina alguma revista de educação? Qual?

---

-----  
**29-** A leitura dessa(s) revista(s) contribui em algum sentido na sua prática em sala de aula?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
**30 -** Quais os últimos livros que você leu?

-----  
-----  
-----  
**31-** Tem algum livro(s) que você gostaria de ler mas não leu por que:  
não encontrou ( ) não tem tempo para ler ( ) pensa ler nas férias ( )  
Qual (is)?-----

-----  
**32 -** Qual o primeiro livro que você se lembra de ter lido?  
Quais as lembranças que você guarda dele?

---

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**33** - Você conserva algum livro que gostava de ler na sua infância?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**34**- Qual o último livro que você comprou?

-----  
-----  
-----

**35**- Você lia revistas infantis? Quais?

-----  
-----

---

**36** - Como você tinha acesso a elas?

-----  
-----  
-----

**37**- Qual a sua posição preferida para ler?

-----  
-----

**38** - Qual é o tipo de música que você prefere?

-----  
-----  
-----

## **ANEXO III**

### **Memorial n.01**

Meu primeiro contato com as letras, ocorreu em minha própria casa, já que não freqüentei a pré-escola.

Minha mãe me ensinou a escrever meu nome, a somar e a subtrair. Portanto, ao entrar para a escola, já contava com um pré-requisito para alfabetização.

Cursei a 1ª série na escola Dr. Carlos Lima Dias, com ocorreu em a professora Lúcia, da qual me recordo com carinho.

Fui alfabetizada com a cartilha *Caminho Suave*. Me desenvolvi muito bem. Nas provas bimestrais só obtive nota A .

Senti-me muito honrada, quando no início do 2º semestre, a professora me convocou para apresentar aos pais o livro que seguiríamos após ter concluído a cartilha. E eu fui escolhida, pois era a melhor, na parte de leitura. Concluí a 1ª série satisfatoriamente.

Tive de cursar a segunda série em outra escola, pois havíamos mudado para o Paraná.

Muito tímida e um pouco assustada, me adaptei à escola e às pessoas. E apesar das diferenças culturais, meu desenvolvimento foi excelente. Nesta mesma escola, Prof. "Maria Cintra de Alcântara", na cidade de Tamarana, Paraná, cursei a 3ª série e, já mais adaptada, concluí com grande êxito. Voltamos para Mococa quando já estava na quarta série.

A nova professora era muito severa embora nunca tenha me chamado a atenção pois, eu era a aluna que todos gostariam de ter:

estudiosa, quieta e com boas notas. Concluí a 4ª série tranqüilamente.

Iniciei a 5ª série na escola "Maestro Justino Gomes de Castro". Foi quando comecei a perceber a individualidade das pessoas fato que eu desconhecia até então.

Os professores, eram "distante" dos alunos, não havia o diálogo, a não ser a respeito da matéria.

Me adaptei ao novo ritmo e nesta mesma escola, concluí a 8ª série.

A partir deste momento, precisaria optar por um caminho a seguir em meus estudos. Desde pequena sempre admirei muito as professoras, que para mim, eram modelos vivos de experiência e sabedoria. O mundo escolar também me fascinava.

Portanto, havia como vivenciar concretamente todos estes fatos por mim admirados. Por isso decidi seguir a carreira do Magistério.

No primeiro ano não houve nenhum impacto que suprisse minhas expectativas, pois estudávamos as matérias básicas do curso de 2º grau.

Já no 2º ano, as matérias específicas foram me descortinando o mundo da escola. Grandes inovações, novos conhecimentos principalmente sobre o mundo infantil.

Neste tempo, fui convidada para trabalhar com educação infantil em uma escola particular.

Foi um experiência fantástica. Estava vivenciando, o que conhecia um pouco na teoria.

Nesta escola pude conviver, ensinar e a aprender com todas as faixas etárias dos pré-escolares.

Aprendi e me desenvolvi muito nos 3º e 4º anos, achando muitas respostas para minhas dúvidas vivenciadas no trabalho.

Desde cedo percebi a grande responsabilidade de um educador que tem em suas mãos seres humanos em desenvolvimento, futuros cidadãos que dependem do trabalho realizado, ou não, por ele.

Concluí o magistério e continuei trabalhando na mesma escola. Fiquei algum tempo sem estudar.

Em 1996 resolvi voltar aos estudos. Além da necessidade de estar em contato com os estudos, senti que precisaria ampliar meu campo de conhecimentos. Portanto, decidi cursar Pedagogia.

Até esse momento, quando já estou cursando a 3ª e última série do curso, me sinto muito bem em ter feito a escolha certa, o que está me trazendo grandes recompensas. Me sinto muito mais segura hoje, pois ampliei muito meus conhecimentos. E esse realmente era o meu objetivo.

## **Memorial n. 02**

Iniciei minha vida escolar aos 7 anos. Antes, lembro-me muito bem da ansiedade que sentia para ir à escola, de conhecer as crianças, brincar naquele pátio, que até então, era só do lado de fora. Por ser a caçula, meus pais não se apressaram em me mandar para a escola.

De repente, estava ali, tudo parecia prisão, muitas crianças chorando, mães batendo nos filhos que não queriam ficar, um desespero total. Dentro de mim, já incendiava um medo, mas um medo tão grande a ponto de querer sair correndo e desistir de tudo, fiquei firme e enfrentei o que me esperava.

Entre na minha sala, era uma classe de primeira série com 30 alunos, a professora não sabia quem acudir, de tanta choradeira provocada pelas crianças. O medo que sentia aumentava cada vez mais, mas graças a Deus começaram a se acalmar, algumas mães começaram ir embora, a minha já havia ido há muito tempo. Com as crianças já mais calmas, a professora iniciou a aula se apresentando e gritando "chega de chorar que a aula já começou".

Nos primeiros meses, foi tudo ótimo, até que um dia fiz um exercício com tanta disposição e levei para a professora ver, ela deu um grito, deu um grito tão alto que as crianças paralisaram e com aquela vontade de chorar fiquei esperando a resposta. Ela falou com todas as letras que o meu exercício estava errado, e quem havia feito igual ao meu também tinha errado. A partir daquele momento, a escola acabou, nunca mais fui até a professora, não gostava de ler, não participava das atividades.

E quando entrei na 2ª série sabia que seria tudo igual, e na verdade foi pior. A classe era a mesma, a professora era outra mais autoritária, deixava-nos em silêncio o tempo todo. A professora vivia com uma régua de ferro com 60 cm nas mãos, para usá-la a qualquer momento. E este momento havia chegado, e o alvo foi um dos alunos mais levados.

O tempo passou, já estava na 3ª série. Nesta série a aprendizagem foi mais calma, as disciplinas eram divididas em duas professoras, que compartilhavam conosco o conteúdo e tentavam suprir as dificuldades, o que também ocorreu na série seguinte com essas mesmas professoras.

Houve uma transformação comigo durante o período ginásial que era da 5ª a 8ª séries. Gostava de participar das atividades, dos eventos, das aulas expositivas, o meu único problema foi com as aulas de inglês, uma língua que não consigo dominar até hoje. Mas não foi impossível aprender dizer "good morning".

Terminando a 8ª série fui para Casa Branca estudar no CEFAM. Como pretendia exercer na carreira do magistério resolvi me aperfeiçoar na área, pois CEFAM significa Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

No início a aparência era mesma dos estudos anteriores. Mas no decorrer do curso, foi maravilhoso, era uma magia que contagiava tanto os alunos quanto os professores. Aprendi valorizar a relação professor/aluno dentro de uma grande amizade. Foram 4 anos de estudos inesquecíveis, e quando escrevia, sentia saudade do tempo vivido, por ter encontrado mestres que me ajudaram a ter encontrado o significado de aprender.

Logo me formei já comecei a trabalhar em uma escola infantil onde estou até hoje (6 anos). Parei com os estudos e quando voltei estava cheia de vida como estou até agora na finalização do curso de pedagogia. E neste curso aprendi que quem faz da escola seu meio de desenvolvimento

intelectual é o aluno, ou seja, para um aluno bom qualquer escola é excelente.

### **Memorial n.03**

Morei até os cinco anos de idade na Açucareira Sto Alexandre, depois mudamos para Mococa em 22 de agosto de 1975, para a Vila Sta. Rosa onde estamos até hoje.

Em 1977 entrei na EEPG maestro Justino Gomes de Castro, minha primeira professora chama-se Dona Edna como toda criança da primeira série, não tenho nada para falar dela: era um encanto de professora. No ano de 1978 estava no segundo ano, D. Hosana era a professora, brava mas ótima professora, mas por ela ser brava, eu não perguntava nada, tinha medo de perguntar; no terceiro ano, 1979, D. Célia também brava, não perguntava nada ficava quieta num canto da classe.

Quando estava cursando a 4ª série foi que comecei a conversar na classe com meus colegas, foi a partir da 4ª série que comecei a ter colegas, até então eu ficava sozinha no recreio, sempre fui de falar pouco e quieta. Dona Cleide a minha professora essa sim, era boa, toda dedicada, amável, ela me fazia me sentir bem, gostar da escola, a 4ª série é a melhor recordação que trago comigo do primário.

Veio a 5ª série assustei com tudo aquilo, com aquela troca de professor e ainda mais aula de inglês, fiquei sem entender nada, queria sair da escola mas, com o passar dos meses, acostumei e conclui a 5ª série e já estava na 6ª série. Quando estava para cursar a 7ª série comecei a trabalhar e fui estudar à noite fiz a 7ª e a 8ª série, a noite foi um época muito boa; era uma turma muito unida grandes amizades conquista nessa época, e todos lembram com saudade.

Em 22 de dezembro de 1985 me formei na 8ª série, também houve a separação da turma que ficamos juntos dois anos.

Enfim tínhamos que continuar, pensei em fazer magistério, mas não sabia que magistério só tinha de manhã, por estar trabalhando não fui fazer; comecei a EEPG Francisco Garcia (1986) (Industrial) cursava o curso de técnica de Secretariado nessa época também comecei a trabalhar na mecânica Cairu no qual trabalhei 6 anos; me formei na Industrial em 10 de janeiro de 1990 porque houve greves de professores e a formatura foi transferida para 1990.

Já formada em Técnica de Secretariado, pensei que pudesse conseguir algum serviço melhor na mecânica Cairu, mas não consegui não. Depois de formada trabalhei mais três anos e fui demitida.

Comecei a trabalhar de empregada doméstica fiz culinária, corte e costura para preencher o tempo.

Mas sempre estava informada como poderia fazer uma faculdade, mas não tinha condição e fazer. De a 1994 a 1995 todo o começo de ano eu procurava me informar como poderia entrar numa faculdade mas sempre desistia por não ter condição de pagar.

Mas em 1996 resolvi fazer faculdade, arrumei toda documentação, mas novamente não consegui estudar por motivo de doença na minha família.

Em 1997 pensei tenho que tentar entrar na faculdade, não quero ser doméstica para sempre, arrumei tudo fiz o vestibular e estou aqui quase terminando o curso de pedagogia. Graças a Deus!

Do curso de pedagogia gosto muito, tento ser uma boa aluna, gosto do que estou fazendo; só espero conseguir algum serviço melhor quando terminar o curso.

**OBS:** Em todo o meu curso, nunca recebi estímulo para leitura.

## **Memorial n.04**

Aos 6 anos de idade, ingressei na Pré-escola em Jupiá-MS. Na escola tínhamos aulas de ginástica, trabalhos manuais; é o que consigo recordar. Da 1ª série nada me lembro.

Na 2ª série (Casa Branca), estudei em uma escola estadual, no método de cartilha; tinha um respeito pelo professor; isto ensinado pelo meu pai e pela minha mãe.

Na 3ª série (Mococa) EEPG João Cid Godoy ainda cartilha, diretor e supervisor de alunos muito rígidos, fila para entrar para a sala de aula em silêncio absoluto, tinha verdadeiro pavor dos dois; quando o professor entrava na sala tínhamos que nos levantar. Quanto à professora, me recordo de sua paciência e bondade.

Fiz a 4ª série também no “João Cid Godoy”, só que agora professor e diretores autoritários, as carteiras eram duplas, nas provas não ousava olhar do lado; tínhamos aulas aos sábados, me recordo da mudança de Presidente, e de ser retirada as aulas aos sábados, que por sinal o professor achou um absurdo.

Da 5ª a 8ª série - “Oscar Villares”, diurno: aula de Francês, OSPB, Português, História (com um professor que só contava histórias sobre suas fazendas), matemática, desenho, culinária, trabalhos manuais, nesta aula a professora perguntou o que era “aptidão” eu disse que não sabia, ela explicou e falou: “Veja se nunca mais esquece, viu garota, tanto não esqueci que até 2 anos atrás fiquei procurando para que eu tinha “aptidão”.

Da 6ª e 7ª série nada consigo recordar.

Da 8ª série foi incluída na matéria Comunicação e Expressão a Redação e fiquei em recuperação nas duas.

No 1º e 2º colegial noturnos - mais faltava do que ia à escola.  
Aula de Biologia - professora nota 10.

O 3º colegial S J do Rio Pardo, "Grafos" - terceirão, me assustei com a quantidade de matéria que até então não tinha conseguido aprender, simulado a cada 30 dias; só freqüentei até junho ; transferi para Mococa, Oscar Villares, curso diurno e terminei o 3º colegial. Me aprovaram, acho que não tinha essa condição.

Prestei vestibular na Faculdade de Guaxupé, cursei 6 meses do curso de Biologia e parei.

Prestei vestibular Vunesp/Fuvest, claro que fui reprovada.

Freqüentei algum tempo o curso de "Açúcar e Álcool" no Oscar Villares, depois disso parei de estudar até 1997, quando prestei vestibular, passei e estou cursando agora o 2º ano de Pedagogia.

## **Memorial n. 05**

Minhas lembranças não são tão claras e muitas delas retraídas ou esquecidas.

Não me recordo muito bem, por exemplo, da minha fase pré-escolar, apenas alguns acontecimentos.

Minhas professoras não tinham o hábito de contar histórias, as que conheci na infância são os contos de fadas que meus pais contavam.

Adorava sexta-feira, pois era o dia de nataçãõ. Ficava muito deprimida quando chovia. Me recordo de festinhas dadas para os pais, onde todos da minha família iam me ver dançar. Meus pais recebiam bilhetes a meu respeito, dizendo que eu conversava muito em sala de aula. Sempre fui a última da carteira, a última da fila, por sempre a maior, isso não me alegrava.

Da primeira série em diante, posso dizer com certeza que não foram bons os momentos, por isso quase que esquecidos.

Percebo que neste período, fui uma criança tímida amedrontada a até mesmo excluída da sala, isto é, não recebia a mesma atenção que as outras crianças.

As classes eram divididas por letras e homogêneas, totalmente tradicionais. A minha primeira nota tirada em uma prova, não foi animadora. Fiquei muito triste e recebi várias cobranças de meus pais, que se prolongaram por toda fase escolar só deixando de acontecer quando adquiri minha autonomia.

Lembro-me de que o ensino era baseado na memorização. As matérias quase sempre vinham acompanhadas de questionários de dez perguntas onde cinco caíam na prova. Hoje percebo o quanto fui prejudicada na questão do raciocínio e interpretação .

Fui obrigada a escrever cinqüenta vezes a palavra "enxada".

Nas aulas de Educação Física, sempre fiquei de fora por vontade própria nunca tive facilidade para jogos; e isso me impedia de tentar. Adquiri o medo de errar.

Recordo-me com alegria as vezes que a professora usava o teatro como recurso didático, a rotina era amenizada, eram os únicos momentos de descontração.

Fiquei muito feliz quando li as primeiras palavras, me senti mais independente.

Quando entrei no CEFAM em Casa Branca, percebi que já não era mais uma pessoa tímida. Percebi "vivendo" que a escola passa despercebida se formos como querem que a gente seja - passiva. Adquiri mais confiança em mim mesma e daí para frente, as minhas lembranças são claras e já não mais retraídas. Me tornei um aluna crítica, mais confiante e sempre desejando mais, aprendi a questionar, aceitar meus erros.

O CEFAM foi um momento proveitoso da minha vida, onde tive a oportunidade de aprender muito e ser reconhecida por isso. Lá nos divertíamos pois, passávamos o dia todo juntos, era um ambiente agradável a ao mesmo tempo sério.

Comecei pelos meus próprios meios, buscar o que me foi negado na escola, como se quisesse suprir este tempo. Sinto que mudei e que cresci porque senti necessidade .Hoje cursando o 3º grau, tento buscar e aproveitar o máximo o que é oferecido. Tenho muita vontade de aprender, de deixar de lado conceitos errôneos, para que

não cometa em sala de aula erros graves, que posso relatar como experiência própria.

## Memorial n. 06

Pré-Escola local : Santo André, 1964.

Não me recordo o nome da escola, mas lembro-me com nitidez de minha professora, Dona Vera, era muito meiga, falava baixo, adorava fazer festas e excursões, das quais participei de todas, e nos divertíamos muito, ela nos levou ao zoológico, aeroporto, horto florestal, e lá nos explicava tudo sobre os animais, plantas, e no aeroporto nos falava da capacidade que o homem possuía para construir com sua inteligência, a sala de aula era limpa e organizada, tinha muitos cartazes na parede, todos possuíam material para trabalhar o pátio era imenso, no parque havia muitos brinquedos e árvores, não me recordo se havia merenda, mas a escola era municipal, nunca estudei em escola particular, foi uma época maravilhosa, a nossa festa de formatura foi muito bonita.

Aos 7 anos fui para o grupo escolar professora Inah de Mello, que ficava ao lado da pré- escola, a ano foi 1965, o nome de minha professora era Dona Nanci, era uma mulher bonita, mas muito brava, gostava que todos estivessem limpos e uniformizados, verificava sempre as nossas unhas e dentes, caso tivesse cárie, mandava imediatamente para o dentista que ficava na escola, Doutor Sérgio, ele era muito bonzinho e nos dava bala, se prometêssemos escovar os dentes todos os dias, o aluno que cuidasse direito de seus dentes, no final do ano ganhava um prêmio, eu ganhei um jogo de dominó achei o máximo. A cartilha que usávamos era a *Caminho Suave*, não fui uma aluna de destaque, pois era muito tímida e medrosa ao mesmo tempo porque Dona

Nanci não gostava de conversa, e se não obedecêssemos éramos colocados de castigo atrás da porta. Do 2º ano pouca coisa me recordo, é no 3º ano que encontrei muita dificuldade com a matemática, levei muitas dúvidas dos anos anteriores e não conseguia entender a multiplicação, o que me custou caro, porque a Dona Edna professora do 3º ano adorava fazer chamada oral da tabuada, e eu não conseguia decorar, e quando chegou a minha vez de responder, tive muitos erros, e levei uma reguada na cabeça, e disse que chamaria meus pais para dizer que eu iria repetir de ano. Não repeti mas também não decorei a tabuada, passei a odiar matemática, da 4ª série só me recordo da festa da formatura, e dos ensaios que fazíamos do Hino Nacional, era divertido e todos participavam.

A minha família era muito simples, meus tinham que trabalhar muito para nos sustentar, minha mãe teve que trabalhar quando eu tinha 7 anos, e não me lembro dela ajudando nos afazeres escolares, quem cuidava de nós era uma vizinha que se chamava Dona Antonia, nessa época eu comecei a não gostar de ir para a escola e quando chegava a hora de ir, eu me escondia debaixo da cama para perder a hora, e perdia, só que quando minha mãe chegava do serviço Dona Antonia contava tudo para ela, e eu levava uma boa surra de rabo de tatu, e sendo assim melhor era ir à escola, não foi uma fase boa, foi mais uma obrigação. Ginásio Estadual Visconde de Taunay Santo André São Paulo(1969)

Nesta escola cursei da 5ª a 8ª série, nessa época se prestava exame de admissão para poder ingressar na 5ª série, prestei o exame e passei, a média era 7,0, caso não conseguisse a média, iríamos para outra escola. Ginásio tudo novo, vários professores, várias matérias, já era um pouco mais responsável, e tinha

consciência de que precisava estudar, pelo menos me formar no ginásio, dessa época me lembro muito de meu professor de História, Sr Ivanir, ele era baixo gordinho, mas possuía uma alegria contagiante, nos ensinava história de maneira divertida, pedia para que interpretássemos tudo o que era lido. Cada um representava um papel, tinha D.Pedro, Tiradentes, Princesa Isabel e outros era delicioso, às vezes ficava bravo com a economia, e com a política, dizia que tudo tinha que ser feito como os homens mandavam, na época eu não entendia muito bem o que ele queria dizer, hoje sim, a época era dos anos 70, e se vivia a Ditadura em nosso País, percebo hoje que ele era tremendamente politizado, sei também que ele estudava na faculdade de Mogi das Cruzes. Foi na 7ª série que o perdemos, ele vinha voltando da faculdade quando sofreu um acidente vindo a falecer, e a aula de história perdeu seu brilho, jamais outro conseguiu dar aula de história de maneira tão especial quanto o nosso querido professor Ivanir.

A maioria dos meus professores era tradicional, as provas deveriam ser feitas de forma que as respostas fossem igual a do livro ou do caderno, caso não o fosse estaria errado. Tudo o que aprendi sobre drogas, sexo respeito solidariedade foi fora da escola, e muitos assuntos absorvi de forma errada, hoje percebo que minha escola, era um mundo pequeno, onde só transmitia conceitos e histórias do nosso povo, mas nossa realidade não fazia parte do contexto, não estávamos, presentes na linha do tempo, éramos meros espectadores, passivos, e assim, consegui me formar e parei meus estudos, isso já é 1992( 82?) onde começo a namorar e a cuidar da casa e do meu irmão, minha mãe retoma seus estudos e se forma em auxiliar de enfermagem, namorei durante 8 anos e me casei, jurei a mim mesma que jamais deixaria meus filhos aos cuidados de

outra pessoa, participei de toda a vida escolar dos dois, li muito para eles, fiz eles chorarem e rirem com os livros, e hoje minha filha cursa História na UNICAMP, meu filho na 7ª série na Fundação e ambos adoram estudar. Quando percebi que os dois não necessitavam tanto da minha ajuda, resolvi retomar meus estudos e, com o apoio dos dois, fiz minha matrícula no Magistério na escola Oscar Villares no ano de 1996, bastante assustada, com medo de não conseguir acompanhar, pois provinha de uma escola que cursei de forma muito deficiente, com muita vergonha da idade, foi muito difícil no começo, mas foi tudo se ajeitando com o tempo. No magistério tive diversos tipos de professores, pude observar que após anos de ausência escolar quase nada mudou, alguns professores continuam os mesmos, as aulas são na maioria das vezes paradas, cansativas, e tem ainda professores que fazem da nota vermelha a sua maior arma de defesa, ainda não temos liberdade de escolha de leitura, tudo nos é imposto, mas não se faz necessário decorar já aceitam nossas palavras, temos professores alienados limitam seu mundo em um programa como do Ratinho, Hebe Camargo, enfim há de tudo no magistério.

Instituto de Ensino Superior de Mococa, aqui no ano de 1999, começo a cursar o meu 1º ano de Pedagogia, os professores são super preocupados com a nossa formação, trazem sempre o que há de melhor em educação, não estão preocupados com nossas notas, mas sim com a nossa formação ao final, sinto que é um curso sério, e que nada sei de educação, estou começando a trilhar um novo caminho onde terei que reformular todos os conceitos aprendidos, mas sei que valerá a pena. Quem sabe aprenderei diferente tudo o que vivi na minha vida escolar.

## **Memorial n. 07**

Iniciei minha vida escolar 1986, aos 6 anos numa escola municipal de Monte Santo de Minas cursei o Jardim I e II minhas professoras foram Kelly e Darly. Lembro-me apenas de alguns enfeites e brincadeiras com sucata.

Aos 7 anos de idade fui estudar na escola estadual Dr Wenceslau Braz onde fiz de pré-primário até a 7ª série, no pré-primário a minha professora foi Sílvia uma ótima professora a qual ensinava músicas, mas tinha um porém: ela levava um guarda-chuva enorme todos os dias e quem conversava ela cutucava com o cabo do guarda-chuva.

Com 8 anos, primeira série, professora Rosa – uma ótima professora, a qual a sala de aula tinha um bom relacionamento em partes ambas. Foi um ano que comecei interessar aos estudos e já sabia o que eu queria, que era ser professora.

Aos 9 anos, segunda série professora Maria Aparecida – essa nunca irei esquecer-la pois foi ela quem me incentivou o gosto pela leitura porque ela mandava que cada aluno levasse a cada dia um assunto que queria obter conhecimento.

Terceira série, com 10 anos, professora Ângela a qual não obtive nenhum conhecimento, porque a única coisa que ela fazia era chorar e reclamar da vida o diretor chamava sua atenção mas de nada adiantava, se obtive algum aprendizado foi com um professor particular que eu estudava no período matutino particular e a tarde na EE Dr Wenceslau Braz.

Quarta série 11 anos, tinha duas professoras a Ivani e Neusa, Ivani professora muito boa para ensinar, mas depois da sala de aula, não poderia nem olhar na sua cara e muito menos falar. Quando encontrava na rua, porque se falasse no dia seguinte danava muito com ao aluno.

Neusa professora muito boa e carinhosa com os alunos dava muita atenção tratava como se fosse seus próprios filhos foi uma das mais carinhosas.

Quinta série 12 anos, tudo era novidade, professores, matéria e carga horária; ano de disputa e brigas com os colegas querendo saber mais do que o outro, lembro-me de um trabalho em grupo sobre o solo que eu foi na roça do meu vô para pegar todos os tipos de argila e areias; foi uma das melhores pesquisas da sala de aula.

Sexta série 13 anos, ano o qual o interesse aumentava, Lembro-me que este ano havia repartições de grupos de alunos por notas, e o grupo que eu fazia parte em um determinado dia, na aula laboratorial de tanto incentivo e vontade de falar acabamos quebrando a lâmina do microscópio levamos um enorme bronca; mas mesmo assim o entusiasmo fez com que nosso grupo explicasse o que havíamos preparado com muito incentivo.

Sétima série 14 anos, ano que houve uma nova disciplina, língua inglesa, que a partir daí até hoje são umas das coisas que eu mais gosto de ficar estudando.

Oitava série 15 anos, onde houve algumas mudanças, mudei de prédio escolar estudando na escola estadual "Américo de Paiva", da 8ª série até a preparação do ensino Normal. Oitava série encontrei com novos professores, colegas escolares e lugar. Neste ano comecei a me interessar por livros de poemas e a escrever de minha

próprias maneiras e aumentando mais o gosto pela leitura lendo tudo o que eu tinha obtido.

Passei a começar a me preparar para ser uma profissional com 16 anos no Ensino Normal, estudando no período da tarde sala de aula com muito companheirismo.

Segundo ano de normal neste ano vi que o meu objetivo estava quase a ser realizado, onde no primeiro ano da minha vida escolar sempre queria ser professora, passar aos outros o conhecimento que eu tinha obtido. Lembro-me que neste ano eu encontrei algumas barreiras desafiadoras por ser curiosa tinha sempre boas notas e em uma matéria só tinha nota 100, e o meu professor desconfiou e todos os dias que era prova sentava em cima da minha carteira e assim outras vezes repetiu eu acho que viu que eu sabia mesmo e não desconfiou mais. Neste ano também eu fazia parte de um grupo teatral e apresentávamos teatro para todas as crianças de todas as escolas primárias.

Terceiro ano de normal mudei novamente de prédio escolar indo para um lugar arejado muito gostoso, neste ano começaram as aulas de estágios era uma das coisas que eu mais gostava onde eu estudava no período matutino e fazia o estágio no período da tarde, onde eu dava aula de reforço e muitas vezes eu dava aula no lugar dos professores por que elas faltavam.

Eu agradeço muito a Deus por me iluminar e guiar os meus caminhos me abrir muitas portas para o conhecimento e poder sempre ter mais oportunidades.

No ano de 1999 fui fazer um vestibular, na cidade de Mococa, para o curso de pedagogia. É um curso que eu adoro, mas que exige que se goste muito de ler.

## **Memorial n. 08**

Iniciando pela Pré-Escola, que eu não completei, pois era uma criança muito tímida, e apesar da boa relação que mantinha com as demais crianças e professoras, não consegui me adaptar.

Nesse período fora da Pré-Escola, minha mãe ensinava-me o alfabeto os números, a escrever o meu nome e algumas pequenas palavras. Penso que de alguma forma estava recebendo um estímulo.

Com 6 (seis) anos e 10 (dez) meses fui para a 1ª série. Nunca fui uma aluna indisciplinada, sempre tive bons "recadinhos" e boas notas no caderno.

Recordo-me de um fato que nunca me saiu da memória. Quando comecei a dominar a leitura, eu tinha uma grande ansiedade para ler. Lia tudo o que me viesse às mãos. Mas com o passar dos dias, os livros infantis e gibis que eu tinha já não eram mais suficientes. E eu sentia uma inibição, que não sei explicar, em pedir mais livros para meus pais. Dessa maneira, minha sede de leitura foi passando. Passaram-se os anos e completei o primário sem qualquer problema que me trouxesse mágoa ou trauma.

Fui para o ginásio, tudo diferente: a quantidade de professores, a duração das aulas, os materiais enfim, era "um outro mundo", mas logo me adaptei.

Na 6ª série, ocorreram alguns fatos que me marcaram. Foi nesta série que tirei minha primeira nota vermelha, "D" em Geografia.

Fiquei apavorada, com medo de repetir o ano, da reação dos meus pais, mas eles me apoiaram e tudo terminou bem.

Nesta mesma série, tínhamos um professor que nos dava aulas de Matemática e Ciências. Não havia um bom relacionamento entre ele e a classe, pois o seu comportamento ( ministrava a maioria de suas aulas alcoolizado) e suas explicações da matéria eram de difícil compreensão. Foi a partir deste ano que eu passei a ter dificuldades em Matemática. No decorrer do ano houve várias tentativas por parte dos alunos e pais junto ao professor e à direção para que alguma providência fosse tomada. Nada aconteceu. Tivemos que aturar essa situação até o término do ano.

No ano seguinte, fui para outra escola onde tive excelentes professores e concluí meu Ensino Fundamental.

Desde pequena o meu sonho era ser professora e a minha brincadeira favorita era brincar de escolinha. Com o passar dos anos, esse sonho foi se escondendo e eu não havia decidido qual o caminho a seguir.

Fui para o Ensino Médio, a indecisão era enorme, mas acabei optando pelo Magistério.

O curso transcorria normalmente quando, no 3º ano, aquele velho sonho se manifestava intensamente.

Durante os estágios que realizávamos, tínhamos que fazer uma regência para a apreciação da professora. Eu me empenhava muito e recebia a aprovação por parte das mesmas. Isso me motivava cada vez mais.

Um tempo depois, fiz duas substituições em uma escola, em troca de horas de estágio. Nas classes de 3ª séries que substitui, havia alunos, repetentes é claro, já com 14 anos. Na primeira substituição tudo transcorreu normalmente, mas na segunda, feita em outra sala,

foi impossível manter o controle dela. Não sei se foi minha falha ou se a classe era realmente muito indisciplinada, pode ser que sejam as duas hipóteses, mas só sei que até ameaças eu recebi e a partir deste dia, o medo e a insegurança de assumir uma sala de aula tomaram conta de mim.

Depois desta experiência não consegui me sentir mais capaz de realizar com competência esta profissão. Como consequência desta terrível insegurança, perdi um excelente emprego que estava praticamente acertado para mim em uma escola particular.

Hoje arrependo-me e culpo-me por minha atitude covarde.

Eu estou fazendo a faculdade de Pedagogia onde, espero, adquirir um conhecimento maior e melhor fundamentado, que me leve a superar esses obstáculos e ser uma competente profissional no campo educacional.

Tenho muito respeito por esse curso, pois além do quadro docente bem preparado e experiente, noto que os assuntos mais atuais estão sendo abordados nos conteúdos das disciplinas.

A minha maior dificuldade é no entendimento e interpretação dos textos científicos e filosóficos, pois nunca tive contato com esses textos. A quantidade de leitura que nos está sendo solicitada - que ao meu ver, são essenciais e importantíssimas para a nossa formação - seguida da explicação dos professores, estão fazendo com que gradualmente eu os vá compreendendo com mais facilidade.

## **Memorial n.09**

A minha vida escolar iniciou-se após ter completado sete anos de idade. Não fiz a pré-escola, ingressei diretamente na primeira série, entrei na escola um pouco atrasada, porque nasci no meio do ano, sendo assim foi impossível matricular-me antes, pois, tinha que ter os sete anos completos e por isso perdi um ano. Às vezes isso me constrangia, porque quando alguém me perguntava a idade e em que série eu estava, as mesmas não coincidiam, então eu precisava lhes explicar a razão de meu atraso na escola e vou dizer que não sentia nada bem, pois percebia que algumas não acreditavam e continuavam pensando que eu era alguma aluna que se reprovava. No entanto, minha vida escolar foi um tanto quanto tumultuada, devido à várias mudanças da minha família, assim tive oportunidade de estudar em várias escolas.

As minhas primeira e segunda séries, fiz na escola Maestro, minhas professoras eram, na época, consideradas ótimas, as melhores da escola. Usavam cartilhas e livros didáticos, passavam grandes tarefas para casa e até mesmo alguns exercícios de coordenação motora no caderno de caligrafia.

Já na terceira série cursei o primeiro semestre na escola rural da fazenda Aspase, isso aconteceu por causa de umas das mudanças da minha família, quando meu pai resolveu que o sítio seria o melhor lugar para morarmos. Nesta escola a minha turma de terceira série dividia a sala com a turma da quarta série e também a professora.

Ela tentava atender as duas turmas ao mesmo tempo. Fazíamos muito ditado. Como a maioria das crianças não podia comprar os livros, os textos eram passados na lousa, juntamente com o questionário. Chegando as férias de julho, meu pai foi transferido e tivemos que mudar para outro sítio, onde não havia escola; então voltei a estudar na cidade, pegando o ônibus todos os dias para ir a escola. O segundo semestre da terceira série fiz na escola técnica industrial, que na época tinha o curso primário e por coincidência fui para a sala da mesma professora que me dava aula na fazenda, de sorte que não foi difícil acompanhar a sala e não perdi o ano indo para a quarta série. Ao término do ano, fomos informados de que não teria mais o primeiro grau na escola e que nossa turma seria transferida para uma nova escola que seria inaugurada aquele ano; sendo assim fomos a primeira turma da quarta série da escola Nancy. Tive duas professoras uma de ciências e matemática e outra de estudos sociais e português, eles dividiram assim as matérias com o objetivo de estarmos preparados para as variedades de professores que teríamos no ginásio. Usávamos livros didáticos, caderno separado para cada matéria os pontos eram passados na lousa ou ditados, eram feitas algumas pesquisas a respeito das datas comemorativas como, folclore, dia do índio, descobrimento da Brasil, aniversário da cidade. No dia de renovar a matrícula para a quinta série, fomos informados que não haveria ginásio naquele ano na escola e que deveríamos procurar outra, e foi assim que matriculei-me na escola Oscar Villares e ali cursei o ginásio e o segundo grau formando-me no ano de um mil novecentos e noventa e quatro, portanto consegui definitivamente uma escola.

Gostava da escola, os professores eram sempre atenciosos em nos ajudar é claro, com os métodos que achavam conveniente. No

ginásio a maioria das matérias era decorebas sem fim, você lia o texto na sala, a professora explicava, então se respondia o questionário no fim do texto e no dia da prova decorava de quinze a vinte questões para que o professor pedisse dez ou até mesmo cinco na prova. Alguns professores de português passavam algumas leituras afim de aplicarem provas em cima dos livros lidos.

No magistério fizemos várias pastas de receitas de como dar aula: pasta de matemática, de estudos sociais, língua portuguesa, datas comemorativas e de educação artística. As aulas eram todas prontas e passadas no mimeógrafo, tínhamos também nossas pastas de estágio, onde arquivávamos os relatórios e algumas atividades que as professoras nos cediam um cópia após passar aos alunos. Formei-me e por enquanto não consegui aulas. Parei com os estudos quatro anos, por não ter condições de pagar uma faculdade, hoje trabalho num consultório odontológico, onde, com o que ganho, consigo me manter e pagar a faculdade. Mesmo com as dificuldades que se tem de conseguir uma sala, ainda tenho esperanças de um dia vir a lecionar.

## **Memorial n. 10**

Sou mocoquense e desde que nasci moro na Vila Santa Rosa - bairro da periferia da cidade de Mococa.

Comecei a freqüentar a escola aos 6 anos. Toda minha formação fundamental ( Pré a 8ª série) foi feita em um única escola a EEPG "Dr Carlos Lima Dias", que fica bem próxima da minha casa (lembrando que é uma escola de periferia).

Lembro-me que quase sempre tive uma vontade muito grande de estudar, desde pequena sempre quis ser professora ( porque via nesta pessoa todas as boas qualidade que imaginava que alguém precisava ter).

Analisando hoje, posso concluir que o ensino que recebi de meus professores foi totalmente baseado na concepção tradicional.

Recordo-me que na 1ª série usava a cartilha *Caminho Suave*. Algumas frases ficaram marcadas e tenho certeza que jamais esquecerei: "O bebê baba", "Lalá viu Lili" etc. Minha professora, D. Anette, era um exemplo de doçura, meiguice, era uma mãe !

Os ditados da mamãe ( que eram tarefa para o final de semana) tomavam grande parte dos meus domingos. Minha mãe e eu passávamos horas juntas : ela ditando, eu escrevendo.

A leitura nessa época da 1ª série era proibida porque ainda não tínhamos idade para ler, era o que escutava sempre.

Durante todo o tempo da minha carreira escolar sempre fui "boa aluna", o xodó das professoras. Isto criou uma antipatia muito

grande por parte dos colegas pois, comparações explícitas eram feitas na classe: “Você devia ser igual a Fernanda”, “Olha como a Fernanda fez”, “Ah! Se todos fossem iguais a Fernanda”! passei a ser chamada de “a chata”.

Isso trouxe grandes problemas para mim. Passei a acreditar que era a melhor e me tornei convencida disso, egoísta, me afastei das pessoas porque acreditava que era auto-suficiente.

Acredito hoje que o professor deve tomar muito cuidado com o que diz na sala de aula porque, como no meu caso, as duas partes foram prejudicadas: meus amigos passaram a acreditar que eram incapazes, inferiores; e eu que acreditei ser capaz demais.

Retomando um pouco a questão da leitura, não me lembro nunca de uma professora minha da 1ª a 4ª série ter me indicado um livro, ou pedido para ler algum.

Lembro sim das folhas arrancadas dos cadernos dos meus amigos, dos castigos para os meninos mais travessos (eram colocados de pé, com as mãos para trás, olhando para a parede).

Fui para o ginásio quando conheci duas professoras que contribuíram para que minha paixão pelos livros começasse a ser cultivada. D.Ângela e D. Nilsen.

As leituras eram feitas na sala de aula. Mas para mim, só aquilo não bastava, comecei a freqüentar a pequena biblioteca da escola e aí não parei mais de ler.

Lia por prazer, por puro prazer. Meus pais sempre me incentivaram a estudar bastante. Minha mãe me ajudava muito nas tarefas, nas horas de estudo, mesmo com a pouca experiência escolar que possuía (estudou até a 3ª série). Meu pai era a figura forte amiga, que me dava segurança e apoio. Mas aos 12 anos enfrentei uma das maiores perdas da minha vida, num trágico

acidente de trânsito falece meu pai - o grande homem que conheci na vida!

Sofri muito e até hoje não encontro respostas para tantas perguntas que sei que ninguém irá me responder.

Mas mesmo com toda esta dor continuei meus estudos, ainda com mais vontade de vencer de dar a minha mãe e ao meu pai ( na memória) a alegria e o orgulho de ver a filha formada professora.

Sem perceber que o tempo passava cheguei à 8ª série.

Aos 15 anos inicio minha caminhada no magistério, na EEPG "Oscar Villares". A distância entre minha casa e a nova escola era grande. Durante os 4 anos andei muito para chegar ao Oscar Villares. O ensino que lá recebi também não foi muito diferente daquele que já havia recebido. Conheci duas professoras que também marcaram muito a minha vida de estudante: D.Lucinha e Regina Berton.

A primeira era o exemplo de educação, respeito, amizade, exagerando um pouco, sabedoria.

A segunda representava para mim o medo, o orgulho e sobretudo a prepotência. O Português que aprendi sem dúvida devo a Professora Regina Berton, mas o jeito como conduzia a aula, o desprezo, a diferença gritante entre o aluno que não sabe e a professora que sabe, cultivaram em mim uma repulsa muito grande. Sempre fui muito bem nas suas terríveis provas porque sou ótima para decorar. Lembro-me de uma prova de livro "Eurico, o Presbítero" de Alexandre Herculano, na qual ela citava uma parte do texto e perguntava de qual capítulo era. Para mim isto era uma coisa sem lógica. Só serviu para afastar os alunos da leitura. Tínhamos que ler pensando em decorar tudo o que possivelmente ela achava interessante, importante.

Ler por prazer transformou-se em ler por tortura!

Procurava sempre novas informações, textos atuais e tudo isto pedia para D.Lucinha pois tinha uma relação de amizade com ela.

No 4º ano do Magistério, ela me convidou para um estágio na Escola Nova onde é diretora. Quando cheguei lá acreditava saber tudo sobre educação!

No entanto descobri que não sabia nada!

Sempre escutei que o conhecimento devia ser construído pela criança etc.etc.etc. mas nunca pensei que não é só a criança que constrói conhecimentos, mas é todo ser humano. Minha coordenadora de lá fez um trabalho comigo no qual eu fui levada a construir os conhecimentos que tenho hoje sobre educação. Descobri o quanto é difícil isto é, é um processo complexo - me trouxe ansiedade por que não havia respostas (estava acostumada com isto) eu tinha que encontrar a minha solução. Eu pude reformar minhas concepções de ensino, aprendizagem, criança, aluno professor ( que eram completamente tradicionais).

Chegando agora em 1999, na faculdade de Pedagogia, vejo que tudo que ouvi da minha coordenadora da Escola Nova estou vendo e vivendo aqui também. Estou gostando muito do curso e esforço-me para acompanhá-lo, fazendo as leituras, tentando compreender e entender o que elas querem mostrar. Tenho dificuldades mas estão mais ligadas ao tempo e a disponibilidade.

Trabalho atualmente na Escola Nova, nos dois períodos (manhã e tarde) como professora auxiliar geral.

Gostaria de ter mais tempo para ler, mas voltar a ler por prazer sem a preocupação de que será cobrado numa prova, trabalho ou algo parecido.

Mas está difícil!

## **Memorial n.11**

Entrei na escola com 7 anos de idade, em Foz do Iguaçu (PR), não cursei a pré - escola , porém já sabia escrever e ler algumas coisas( Ex: o meu nome completo e também o dos meus pais da minha irmã , o meu endereço e alguns "versinhos") sabia também fazer contas simples de somar e subtrair. Aprendi com minha irmã, brincando de "escolinha".

Na 1ª série a profa. trabalhava com o alfabeto e suas famílias, exercícios repetitivos e de prontidão e com caderno de caligrafia.

O tempo todo com letra de mão; quando errávamos alguma palavra escrevíamos várias vezes essa palavra. Líamos livros com pequenos textos, o que mais me marcou foi "Ataliba"(adorava).

Da 2ª série, não me lembro bem, mas acho que segue esse mesmo trabalho.

Da 3ª e 4ª séries, trabalhávamos com questionários, as avaliações na 4ª série cobravam os conteúdos através de "decoreba". A leitura era restrita aos textos dos livros didáticos.

Da 5ª a 8ª séries. Mesma forma de estudo acima citado, porém em Português, líamos os livros que o professor mandava, depois ou respondíamos as perguntas do final do livro, ou fazíamos uma prova com perguntas elaboradas pelo professor. As vezes fazíamos um resumo escrito ou oral, tínhamos que contar a história lida, sem nos prendermos aos detalhes.

No segundo grau foi mais ou menos o mesmo estilo. Nunca trabalhei com leitura como hoje. Nunca houve a preocupação do

entendimento da compreensão. A aprendizagem era vista como sinônimo de “decoreba”.

No 1º ano da faculdade tive certa dificuldade para fazer leitura reflexiva e crítica, até porque fazia 9 anos que não estudava, e eu nunca tinha trabalhado dessa forma com a leitura.

Eu sempre gostei de ler e acredito que este costume tenha me ajudado, pois aos poucos comecei a entender como interpretar um texto, de forma a me permitir construir um conhecimento; já que uma leitura por lazer, não é igual a uma leitura de estudo

## **Memorial n.12**

As lembranças dos meus primeiros momentos de vida escolar não me são muito claras, pois, só algumas coisas ficaram guardadas na minha memória.

Iniciei na pré-escola aos seis anos de idade, nos primeiros dias me sentia muito importante e feliz, eu já tinha uma boa imagem da escola, pelo fato de que meu irmão mais velho já tinha freqüentado e diariamente eu via suas atividades e desde muito pequena eu tentava reproduzi-las em casa. Meus pais me incentivaram bastante e me levaram na escola somente nos primeiros meses do ano, logo depois comecei a ir sozinha, pois a escola era perto de casa, lembro-me como se fosse hoje, eu tinha uma lancheira cor - de - rosa do moranguinho usava o tênis conguinha, saia e camiseta da escola.

Minha primeira professora era muito bonita, organizada, atenciosa, colocava regras para a sala. Um certo dia no final da aula estava totalmente desorganizada e com muito barulho, então estabeleceu que a criança que ficasse em silêncio poderia brincar no parque, eu fiquei quieta e depois de alguns colegas ela me deixou brincar no parque.

Na pré - escola eu fazia muitas atividades de colagem, procura de figuras nas revistas, pintura, mas não me recordo em nenhum momento de histórias ou músicas, por isso que conheço pouco o mundo da literatura infantil e isso não faz (parece?) mas sempre me fez falta, eu era uma criança muito curiosa, faladeira, enfim aberta para o mundo.

Não me recordo do momento que comecei a escrever o meu nome, mas me lembro que desde o primeiro momento da pré-escola e contato com algumas letras, procurava nos passeios com meus pais pelas ruas, encontrar as mesmas, lendo nos cartazes espalhados pela cidade.

Terminei a pré-escola com um festinha e me vesti de coelhinha e um garoto que nunca mais vi fizera o par isso me ficou gravado.

Quando ingressei na primeira série, eu não chorei, mas me sentia muito triste, era uma professora nova, com uma certa idade muito limpa e organizada, baixa no tamanho mas grande no carinho pelos alunos e desta professora eu sinto saudades, Ela me alfabetizou através da conhecida cartilha tradicional, aos poucos eu ia conhecendo as letras, ela mandava tarefas para casa e pedia para que minha mãe tomasse as lições da cartilha e disso eu não gostava. Lembro-me certa vez que eu estava iniciando a letra "h" e ela propôs que o aluno que soubesse escrever "hortelã" ganharia um lindo lápis com borracha na ponta, infelizmente eu não sabia escrever esta palavra e não ganhei o lápis.

Na 1ª série eu também tive provas individuais, na realidade era uma agonia e minha nota não foi muito boa e isso me provocou um certo medo na reação dos meus pais, da cobrança da escola e da comparação com notas de outros colegas de classe.

Como eu não tinha sido uma aluna muito boa na 1ª série, no ano seguinte a escola me colocou à tarde na 2ª série C, era uma classe mais fraca, me sentia excluída e de capacidade inferior aos meus outros amigos, que continuaram estudando de manhã, a única coisa que me recordo são os "benditos números romanos", não conseguia aprender, mas ela não teve paciência e neste dia chorei

na sala de aula, só fui aprender e assimilar no fim do ano, foi como se fosse um “estalo” aprendi e não recebi elogio nenhum por isso.

Na 3ª série escrevia bastante ditados e redações solicitadas por uma outra professora, ela usava tranças tinha cabelos longos, pouco me recordo dos conteúdos só fiquei sabendo que ela morreu muito jovem com câncer e de lembrança concreta dela só guardo um livro da carochinha que ganhei no amigo secreto no fim do ano.

Na 4ª série eu tive uma professora muito responsável e organizada, mas não me lembro deste ano escolar(contéúdos) só me lembro que neste ano às vezes saia para jogar vôlei e basquete para a escola, eu sempre gostei de praticar esportes na escola.

Na 5ª série só me recordo de algumas aulas de língua portuguesa, dos substantivos, adjetivos, redações, do 1º livro que li que chamava “a montanha encantada” me recordo de uma aula de geografia onde estudávamos os bóia frias, fizemos a prova sobre este assunto tirei nota vermelha porque desenvolvi as perguntas de maneira descritiva e subjetiva ao contrário do seu método decorado e mecânico, foi realmente uma injustiça.

Na 6ª série, me recordo das aulas de ciências, onde a professora levou um coração de vaca para explicar sua matéria sobre o corpo humano, foi uma aula muito interessante e diferente, em geografia fazia muitos mapas e eu não gostava.

Na 7ª série sofri muito com geometria e com as expressões numérica, não entendia o sentido daquilo aprendi mas nunca gostei de matemática, o professor valorizava só a nota e não meu esforço enquanto ser humano na tentativa de aprender.

A 8ª série me deixou saudades, já havia melhorado, enfim consegui estudar na classe da manhã, retornei com meus antigos colegas e tenho até hoje amizades que duram por mais de dez anos,

me recordo também das aulas de Português, ele era um professor exemplar, tinha uma linguagem diferente, jovem e descontraída, ele era um professor e amigo na sua avaliação permitia a cada bimestre que nós alunos, avaliássemos nós mesmos, o nosso desempenho com uma nota na comparação com as outras me recordo das viagens com a turma, foi inesquecível.

Quando terminei a 8ª série não consegui passar no vestibulinho e foi assim que senti a falha de uma melhor qualidade de ensino na minha vida escolar. Ingressei no Objetivo ganhei uma bolsa com 50% de desconto na prova estudei lá só dois meses não consegui me adaptar, então iniciei o Magistério.

Havia bons e maus profissionais na nossa formação, li muitos livros, autores diversificados, foi assim que entrei em contato realmente com a leitura, fiz muitos teatros no magistério, onde participei, alguns tenho gravado como "O Mágico de Oz" .

Lembro-me dos estágios, onde entrava na sala e a professora fingia que eu não existia, isso foi difícil, fiz amigos, encontrei barreiras, senti saudades, quando terminei o magistério percebi que tudo estava começando.

Hoje estou cursando Pedagogia, espero ampliar meu universo na contribuição de uma nova postura de educação para o meu país, buscar conhecer sempre e cada vez mais sobre teoria e a relação com a minha prática futura na educação

## **Memorial n. 13**

Minha história escolar começa em 1980 aos 5 anos, na cidade de Tucuruí no Pará.

Dessa época só não guardo como boa lembrança a professora da 2ª série, pois ela foi para mim tudo aquilo que aprendo não ser como profissional.

Em julho de 1984 nos mudamos para São Luís do Maranhão, eu estava na 3ª série e essa mudança foi muito difícil, pois deixar a escola no meio do ano, os amigos de infância e fui começar tudo de novo em uma escola particular com uma realidade totalmente diferente da minha. Acabei repetindo!

A adaptação a essa nova realidade foi muito difícil, na verdade, acho que ela nunca aconteceu pois enquanto estive na escola nunca consegui me sentir bem, parecia que eu era intrusa num mundo que não era meu, e a professora que tive só piorou ainda mais a minha situação, pois ela era do tipo de professora que deixava bem claro quem ela gostava e não gostava e eu infelizmente cai na turma dos que ela não gostava.

A minha sorte é que devido a um problema de força maior tivemos que nos mudar novamente, só que não de cidade e sim de bairro e conseqüentemente de escola foi em julho de 1985 exato um ano após eu ter me mudado para lá. Essa mudança foi o que me salvou de outro fracasso, pois essa nova escola apesar de ser particular a realidade era igual a minha e eu me sentia mais tranqüila e à vontade em estar lá. Dessa escola e principalmente da minha professora eu guardo as melhores recordações, essa professora era ótima, ela tinha um jeito de falar com a gente todo especial, o modo

como ela nos ensinava fazia com que nós quiséssemos sempre aprender.

Em dezembro de 1985, fizemos outra mudança e fomos começar tudo de novo em outro lugar dessa vez fomos para Campo Grande no Mato Grosso do Sul, foi aí que concluí a 4ª série, a adaptação não foi difícil era uma escola particular com uma realidade bem próxima da minha, a professora que tive foi muito competente, e eu consegui concluir aquele ano sem nenhum problema. Posso dizer que aquele ano foi um ano escolar mais calmo que tive desde que saí de Tucuruí.

Em dezembro de 1986 após concluir a 4ª série nos mudamos novamente, viemos para Mococa onde permaneci do final do ano de 1986 a julho de 1989. Nesse período freqüentei uma escola pública e concluí respectivamente a 5ª , 6ª e metade da 7ª série.

Em julho de 1989 tivemos que nos mudar mais uma vez, fomos para Minaçu em Goiás, esse ano eu não consegui concluir a 7ª série, mas dessa vez não foi por causa da adaptação; pelo contrário, de todos os lugares que morei esse foi o mais fácil para me adaptar, pois eu reencontrei os meus amigos de infância, os professores que tive no primário (graças a Deus com a exceção da professora da 2ª série!) foi como se eu estivesse voltando para casa. O motivo da repetência foi a enorme greve que houve no início daquele ano, que me fez perder os primeiros meses de aula e quando eu mudei de escola não consegui acompanhar os conteúdos.

No ano de 1991, voltamos para Mococa onde concluí a 8ª série.

O meu 2º grau foi diferente, eu o concluí na mesma cidade e mesma escola, entrei no 1º ano de magistério em 1992 e por motivos particulares eu o repeti duas vezes.

Em 1994, fazendo o 1º ano de magistério pela 3ª vez, consegui resolver a minha vida e a partir daí concluí o 2º grau.

Do período que se seguiu da 8ª série até o 4º ano de magistério volto a afirmar o que havia dito anteriormente, foi feito com professores competentes certos do que deveriam fazer e outros que fizeram seu trabalho por fazer.