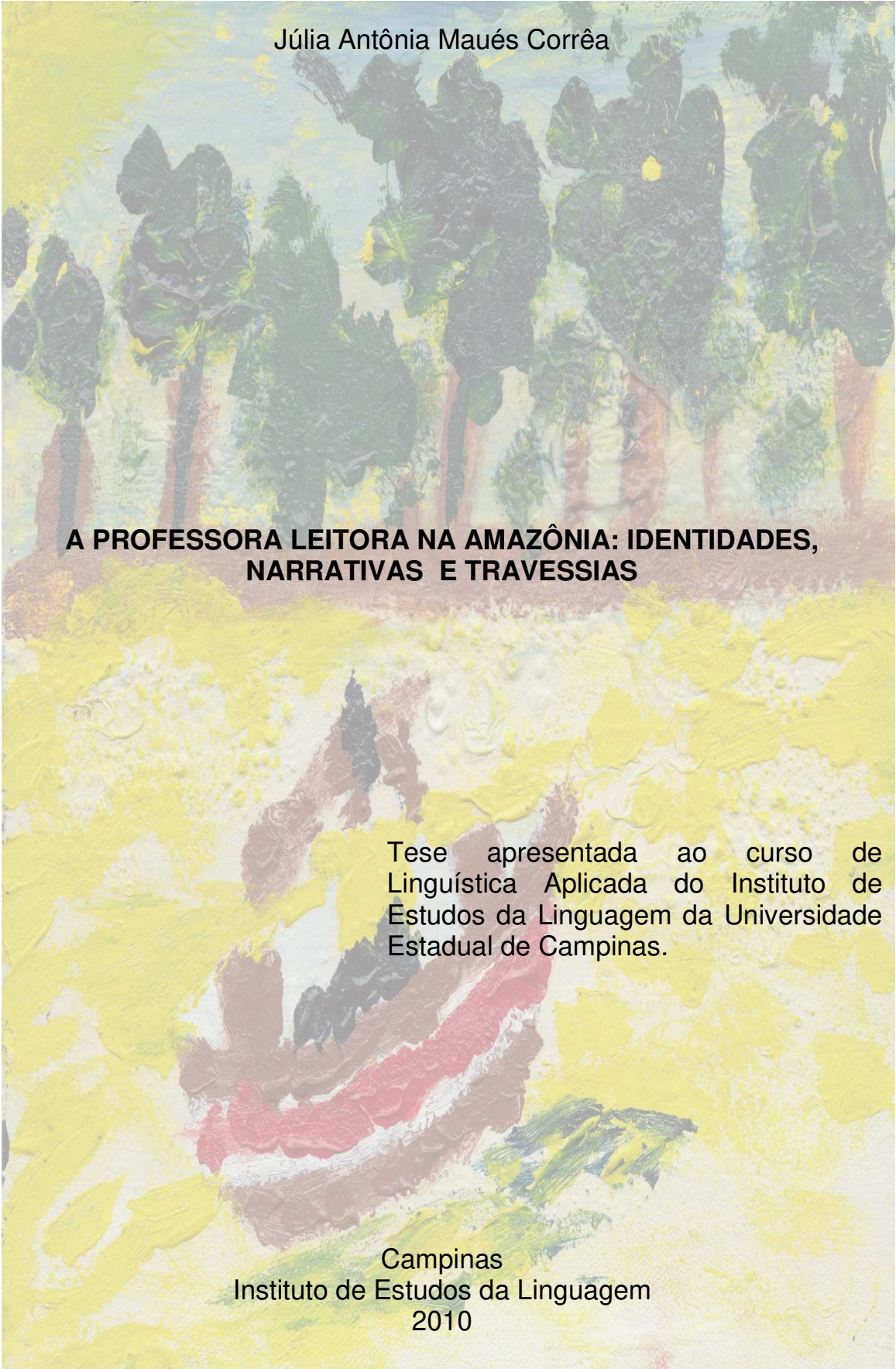


An abstract painting of a tropical landscape. The upper half features several tall, dark green trees with thick trunks, rendered in a painterly style. The lower half is dominated by a bright yellow field, possibly a beach or a clearing, with a small, dark boat or structure in the center. The overall style is expressive and textured, with visible brushstrokes and a rich color palette of greens, yellows, and earthy tones.

Júlia Antônia Maués Corrêa

**A PROFESSORA LEITORA NA AMAZÔNIA: IDENTIDADES,
NARRATIVAS E TRAVESSIAS**

Tese apresentada ao curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas.

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2010

Júlia Antônia Maués Corrêa

**A PROFESSORA LEITORA NA AMAZÔNIA: IDENTIDADES,
NARRATIVAS E TRAVESSIAS**

Tese apresentada ao curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de Ensino-aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Kleiman
Agências Financiadoras: Instituto Federal
Tecnológico do Pará- IFTPA/CAPES

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Maués, Julia Antonia.

M442p

A professora leitora na Amazônia : narrativas, identidades e travessias / Julia Antonia Maués Corrêa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Formação de professores. 3. Habitus – Campos Sociais. 4. Narrativas. I. Kleiman, Angela B. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The teachers in Amazon: narratives, identity e travessias.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Teacher's education; *Habitus* – Social fields; Narrative.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins, Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva, Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos e Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto. Suplentes: Profa. Dra. Eveline Mattos Tapias de Oliveira, Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio e Profa. Dra. Teresina de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 23/06/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Angela B. Kleiman

Maria Silvia Cintra Martins

msc

Anna Christina Bentes da Silva

Anna Christina Bentes da Silva

Sandoval Nonato Gomes Santos

Sandoval Nonato Gomes Santos

Ana Lucia Guedes Pinto

AGP

Eveline Mattos Lapias de Oliveira

Claudia Lemos Vóvio

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP
2010

Aos meus pais Heitor (*in memoriam*) e Eglantina
Maués
e
Aos meus filhos Marina e Pedro Maués Santa Helena

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo apoio e financiamento de meu estágio de doutorado no exterior.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPa, pelo apoio institucional dado ao doutorado na Unicamp.

À Angela Kleiman pela paciência de leitura e orientação de minha pesquisa e pelo apoio à estadia de minha família em Campinas.

Ao Prof. Bernard Lahire e Profa. Anne-Marie Chartier, pela atenção e gentileza dispensadas a mim e ao meu trabalho durante o estágio sob suas coordenações, na *École de Sciences et Lettres* de Lyon II.

Aos educadores da Escola Municipal Sílvio Nascimento, em Belém-Pará, especialmente a coordenação pedagógica de Lourdes Maués e as professoras alfabetizadoras, pela atenção e delicadeza de compartilharem comigo suas experiências, ansiedades e expectativas em relação a esta pesquisa.

Aos professores colegas da UNAMA-Pa pelo companheirismo, em especial, à Célia Jacob, pelas indicações profissionais e acadêmicas de estudos sobre leitura.

Às minhas ex-alunas e companheiras de pesquisa na UNAMA-Pa, Izabela Haber, Valéria Vieira, Abner Dantas, Ricardo Paschoal e Ivana Schneider pelas labutas do construir e reconstruir o cotidiano de pesquisa.

Aos meus colegas do Projeto Temático Letramento do Professor, especialmente, às meninas, Paula, Luanda, Marília e Carol; os colegas de 2006, Rosana, Rogéria, Glícia, Cláudia, Clécio e Analu, pelo companheirismo no cotidiano acadêmico.

Às professoras que participaram das etapas de qualificação do projeto e da tese Ana Lúcia Guedes Pinto, Maria Sílvia Cintra, Anna Christina Bentes.

À família Maués, às *inhas* e irmãos, sobrinhos(as), cunhados(as), especialmente, aos meus cunhados irmãos Marcelo Bergh, Fábio Medeiros e Ronaldo Fontelles.

Ao prof. Sandoval, pela educação e gentileza em me escutar e ler meus textos.

À Leila Sodré, Socorro Cardoso e Ana Conceição, pelo companheirismo e auxílio em muitas e muitas oportunidades.

O real da vida se dá, nem no princípio e nem no final. Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (...) Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo promover a identificação do processo de formação de leitura das professoras do Ciclo Básico I, do ensino fundamental da escola Sílvia Nascimento, da rede pública municipal, situada no bairro da Condor, periferia da cidade de Belém, Pará, a fim de contribuir para o entendimento do letramento como prática social situada. Para tanto, há a necessidade de estabelecer relações entre os processos de formação de leitura, a partir da cultura local das professoras alfabetizadoras da escola em questão, e as práticas de ensino que envolvem letramentos escolares por elas praticadas. Nessas ações, há dificuldade de reconhecer os saberes da cultura local como objetos de ensino, mesmo que eles estejam hibridizados com os saberes legitimados pelo currículo oficial da escola e façam parte da constituição histórica de leitura das professoras. Daí a problematização e a análise desse processo de constituição de leitura, para desenvolver uma pesquisa que possa conjugar os subsídios da Linguística Aplicada – especificamente, o enfoque dos Estudos de Letramento, aliada/o à teoria da prática bourdieusiana, reinterpretada por Bernard Lahire ([1998] 2000) e Williams Hanks (2008), a uma metodologia que assume a palavra como um signo social ideológico (BAKHTIN [VOLOSHINOV] [1979] 2004). A metodologia de pesquisa, além da observação de tipo etnográfica, utiliza entrevistas para a geração de narrativas escritas e orais sobre o processo de formação de leitura nos campos sociais educacionais de socialização primária - escola e a família; e secundária - academia e escola como local de trabalho. A abrangência do estudo, com a inserção no cotidiano pedagógico da escola SN por meio de intervenções colaborativas nas ações das professoras alfabetizadoras, possibilitou uma reflexão na prática, demonstrando o *habitus* linguístico das professoras não só por meio das percepções e posicionamentos incorporados e ocupados por elas, como também pela tomada de novos posicionamentos no campo social educacional. Em termos objetivos, a pesquisa visa a contribuir para a compreensão das ações das professoras alfabetizadoras que envolvem os letramentos na instância escolar no espaço amazônico e agenciar reflexões sobre o processo geral de formação de leitura do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento situado – formação do professor – *habitus* – campos sociais.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate the process of becoming a reader in a group of primary school teachers. The teachers work in a public school situated at the Condor quarter, in the periphery of Belém, State of Pará, Brazil. In the reading activities of these subjects, object of an ethnographic observation, it is difficult to recognize the local culture as an object of teaching, whether it is hybridized or not with legitimate knowledge, as authorized by the official curriculum, although this culture is part of the teachers' history of literacy. In order to analyze the teachers' reading acquisition process, we start from the approach known as New Literacy Studies, which take literacy as a situated social practice, and we complement it with Bourdieu's theory of practice, as refined by Bernard Lahire and Williams Hanks, in an interdisciplinary perspective of Applied Linguistics. Besides the ethnographic observation, the research methodology, uses interviews for the generation of written and oral narratives that focus on the teachers' reading formation process in the educational social fields of primary socialization - school and family, and secondary socialization - academy and school as work place. The scope of the study, with daily accompaniment of the school SN through collaborative interventions with teachers, made possible a reflection in practice, demonstrating the teachers' linguistic *habitus* through their perceptions and positionings in the educational social field. In objective terms, the research seeks to contribute to the understanding of the teachers' actions that involve school literacies in the Amazon area and to reflect about the teachers' reading formation processes.

Key-words: situated literacy – teacher's education - *habitus* – social fields.

LISTA DE FIGURAS

Foto 1: Moradias do Bairro da Condor , às proximidades das margens do Rio Guamá em Belém.	96
Foto 2. O outro lado do rio Guam á	98
Foto 3. Minibox	104
Foto 4. Ferro Velho do Seu Nico	104
Foto 5: A Funilaria R.B Artes	105
Foto 6 :Serviços a domicílio	105
Foto 7 : Poste da Jurema.....	106
Foto 8 : Igreja Evangélica	106
Foto 9 : Em frente à escola	107
Foto 10 : Gerando as narrativas orais.....	196
Foto 11: Crianças em atividades de leitura	198
Fotos 12 : Exposição de textos com a lenda da Cobra Norato.....	202
Fotos 14, 15, 16 e 17 : A Palmeira do Miriti e a arte popular com os brinquedos criados artesanalmente	204
Foto 18 : Cartaz do projeto “Égua de ti Miriti”.....	205
Foto 19 : Exposição dos textos ilustrados das crianças	205
Fotos 20 e 21 : Cartaz e dança do carimbó “Esse rio é minha rua”, profa. Sandra	206
Foto 22 : Aluno pintando, em um quadro, um barco atravessando um rio.....	207

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – <i>Habitus</i> e Campos Sociais	63
Gráfico 2 – Ponto de Encontro: o discurso	64
Gráfico 3 – Arqueologia da Tese	73
Quadro 4 – Quadro de características familiares	91
Gráfico 5 – Atores e Campos Sociais em Rotação.....	124

LISTAS DE CONVENÇÕES DOS DADOS

DC = para Diário de Campo

NO = para Narrativa Oral

NE = para Narrativa Escrita

E = para Entrevistas

P = para Pais

NORMAS ADOTADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES

As convenções de transcrição são parecidas com as da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções

/ : truncamento ou interrupção abrupta para a autocorreção

.... : pausa de qualquer extensão

((minúsculas)) : comentários descritivos do pesquisador, com o objetivo de contextualizar o que está sendo dito

“ “ : vos imposta, para citações literais ou leituras de textos

MAIÚSCULAS : entonação enfática

- - - : pronúncia silabada

(?) : interrogação

1. INTRODUÇÃO	27
1.1 A COMPOSIÇÃO DO LUGAR E DA AÇÃO	30
1.2 O LETRAMENTO DO PROFESSOR: A EMERGÊNCIA DE UM PROBLEMA	33
1.3 ENUNCIANDO A HIPÓTESE PRINCIPAL	38
1.4 A ORGANIZAÇÃO DA TESE: UMA RUA DE MUITOS RIOS	40
CAPÍTULO 2. O LETRAMENTO ESCOLAR E A TEORIA DA PRÁTICA	45
2.1. LETRAMENTOS ESCOLARES	46
2.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	48
2.3 LETRAMENTO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL SITUADA	50
2.4. UM SISTEMA CONCEITUAL, UM MODELO INTERPRETATIVO	56
2.5 ESTUDOS DO LETRAMENTO, BAKHTIN E BOURDIEU	61
2.5.1 AS NARRATIVAS COMO PRINCÍPIO ENUNCIATIVO	64
2.6. ENUNCIADO DA HIPÓTESE	70
CAPÍTULO 3. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS: PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS	75
3.1. A OBSERVAÇÃO DE TIPO ETNOGRÁFICO	76
3.1.1 PARA UM ACOMPANHAMENTO ETNOGRÁFICO	78
3.1.2 A GERAÇÃO DE NARRATIVAS: EVENTOS DE LETRAMENTO COMO PARTE DA ETNOGRAFIA	80
3.2. A NARRATIVA COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA	85
3.3. O CORPUS E O TRATAMENTO DOS DADOS	87
3.4. IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	90
CAPÍTULO 4. A URBANIDADE RIBEIRINHA: HIBRIDISMO PERIFÉRICO NA CIDADE DE RUAS E RIOS	95
4.1. UMA CULTURA HÍBRIDA	101
4.2. LETRAMENTOS HÍBRIDOS	103
4.3. A ESCOLA CABANA	109
4.3.1. A ORIGEM	109
4.3.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	115
CAPÍTULO 5. COMO PRATICAM AS PROFESSORAS	123
5.1. DISCURSOS EM AÇÃO	125
5.1.1. FORMAS DE LETRAMENTO: PLURALIDADE DE ESQUEMAS E POSICIONAMENTOS ...	126
5.1.2 JOGO DAS CADEIRAS POLÍTICAS: TROCA DE PROFESSORAS	135
5.1.3. TROCA DE ESCOLA: TRAVESSIAS IMPERFEITAS	144
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL	155
5.3.1 A FAMÍLIA e A ESCOLA - SANDRA	157
5.3.2 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO EDUCACIONAL	164
5.3.3 A FAMÍLIA e A ESCOLA - ROSE	169
5.3.4 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO EDUCACIONAL	173
5.3.5 A FAMÍLIA e A ESCOLA - ZÉLIA	177
5.3.6 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO PROFISSIONAL	180
CAPÍTULO 6. TRÂNSFUGOS DE CLASSE, TODOS FAZEMOS TRAVESSIAS	187
TRAVESSIAS FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	223

1. INTRODUÇÃO

Desde que alguém efetua no curso de sua vida a passagem, que não é linear, de uma forma de relações sociais a uma outra, fazendo a experiência de uma transformação progressiva e difícil de sua relação com o mundo, essa pessoa está toda predisposta a interrogar o mundo. Nessas condições, o trabalho científico se torna uma anamnese, de volta sobre o passado, sua origem social (LAHIRE, 1994, p. 285).

A tentativa de entender Belém, cidade de entrada da Amazônia Oriental, começa pelos bairros localizados ao longo da entrada do rio Guamá – bairros do Jurunas, da Condor e do Guamá -, entre o núcleo mais antigo da cidade (bairro da Cidade Velha) e um dos bairros mais valorizados (Batista Campos), a poucos quilômetros do Campus Universitário do Guamá (UFPA). Esses bairros multifacetados congregam uma população de aproximadamente 200 mil pessoas¹, em grande parte oriundas das ilhas que se espraiam em frente a Belém, numa área de cerca de 220 hectares (dos quais 85% são alagáveis). Os lugares chamam atenção, entre outras coisas, pela grande quantidade de festas populares e religiosas, pelas formas de lazer, folguedos e brincadeiras de rua, pelo movimento constante e diuturno de pessoas indo e vindo do trabalho para as festas, das festas às feiras e mercados, das feiras aos encontros para comer e beber e, de novo, de volta ao trabalho (não necessariamente nessa ordem).

Considerando o modo de vida dessa população urbano-ribeirinha como uma situação peculiar de contrastes e diferenças em relação às demais regiões do Brasil e que estabelece um conjunto de identidades que precisam ser analisadas e (re)conhecidas, selecionei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sílvio Nascimento (em 2005, quando ainda fazia parte do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, organizado pela gestão municipal do Partido dos Trabalhadores – PT), localizada no bairro da Condor, para entender a articulação entre duas dimensões: a dimensão sócio-educacional das práticas de letramento em circulação

¹ A Grande Belém, capital do Estado do Pará, considerada a principal cidade do Norte ou a Metrópole da Amazônia, tem uma população estimada em 2,1 milhões de habitantes.

na escola e a dimensão sócio-cultural de trabalho, lazer, religião, participação-política, valores e características da população local.

O espaço escolar foi escolhido, pois considero a escola, em nossa sociedade, a principal “agência de letramento” (KLEIMAN, 1995) ou uma “agência cultural e de letramento” (THADEI, 2006) cuja função é proporcionar aos seus alunos o contato com práticas de letramentos diversas, especialmente aquelas mais prestigiadas socialmente. Nesse processo, o papel do professor é fundamental como aquele que deve não só ter domínio da leitura e da escrita como também das maneiras de ensiná-las, a fim de que possa ser capaz de auxiliar seus alunos a participar de tais práticas.

E, se nessas ações, a diversidade cultural como a do bairro da Condor em Belém fosse articulada com a aprendizagem da leitura e da escrita, frequentar a escola - aquele prédio do bairro bem maior e mais amplo que as casas geminadas, apertadas nos fundos de outras casas entre ruelas e becos amontoados dos bairros da periferia, habitadas pela clientela da escola pública -, talvez, refletisse um significado e um alcance bem maiores do que aquele que faz com que a escola pública seja alvo de críticas por não ensejar práticas de escolarização exitosas.

É difícil tornar mais produtivas e interessantes as práticas sociais de letramento a partir dos eventos sociais de letramento das populações urbano-ribeirinhas de classes sociais menos privilegiadas, nesse contexto, deixando vir à tona a alegria natural da simplicidade dos folguedos, dos mistérios do imaginário da construção social dessa população, sem esquecer suas articulações com outras manifestações culturais, de ordem mais global nos espaços escolares do ensino fundamental. A escola Sílvia Nascimento, doravante **SN**, é um espaço de veiculação de saberes e conhecimentos reconhecidos pela cultura dominante, que tem dificuldades para abrir espaço para o reconhecimento de saberes vinculados à cultura local. Daí privilegiar, acima de tudo, conteúdos e metodologia de ensino ditadas pelos programas oficiais de ensino.

Mesmo assim é um lugar de mira e alcance aos grupos urbano ribeirinhos que vivem na periferia da cidade de Belém, privilegiados socialmente pelo acesso a

esse espaço escolar ou para aqueles “trânsfugos”² de classe (LAHIRE, 1998) que irão além da escola, apesar dela mesma.

Defendo a articulação entre cultura local e escola nas práticas de letramentos que circulam no ensino fundamental, segundo as conclusões geradas a partir da pesquisa “A aquisição da leitura nas séries iniciais: o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental” financiado pela UNAMA – FIDESA (2004-2005). Esta investigação, orientada pelo direcionamento teórico e a perspectiva metodológica interdisciplinar da Linguística Aplicada, utilizou metodologia de cunho etnográfico, para, durante quatro meses, observar as práticas de letramento do Ciclo Básico I, o qual engloba as turmas de Alfabetização, de 1º. e 2º. anos na escola SN, no bairro da Condor. A referida pesquisa foi uma iniciativa para tentar entender a materialidade das práticas pedagógicas que circunscrevem o cotidiano de professores, alunos, técnicos, pais das escolas públicas de Belém, no estado do Pará³, num momento de experimentação com os ciclos escolares organizados pela Escola Cabana.

As ações docentes observadas nessa pesquisa foram compactadas numa descrição sobre os modelos de letramento que nelas circulam e reapresentada nesta tese, como base para os questionamentos que passei a fazer sobre a formação de leitura das professoras.

Quando praticamos uma observação de tipo etnográfica, não apenas registramos uma sucessão de acontecimentos; também agimos no sentido de refletir sobre o que observamos e, principalmente, seguimos o fio dos pensamentos que se agregam em torno de questionamentos sobre o que faz com que os atores que praticam as ações ajam como agem. Dessa forma, é impossível alienar a etnografia do contexto das ações – não para justificá-las, mas para poder explicitá-las e ser assim coerentes com o que me move como pesquisadora no campo educacional. Por isso, iniciarei mostrando a espacialização do território de pesquisa.

² São “aqueles que são chamados, conforme as situações, de “desclassificados pelo alto”, os “desenraizados”, os “autodidatas”, os “bolsistas”, os “portentos”, que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar (LAHIRE, 2002, trad. p. 42).

³ O projeto de pesquisa foi financiado pela FIDESA, mantenedora da Universidade da Amazônia – UNAMA, Belém-Pará, e envolveu uma equipe de quatro bolsistas, dois alunos do curso de Letras e dois alunos do Curso de Pedagogia, duas doutoras em Linguística e Educação, respectivamente.

1.1 A COMPOSIÇÃO DO LUGAR E DA AÇÃO

A escola SN, que faz parte do Distrito Administrativo do bairro do Guamá, no bairro do Condor, é elemento sociocultural do bairro, que se configura, por sua vez, no hibridismo constante entre o local e o global, a tradição e a modernidade, do contexto das periferias da cidade de Belém.

O momento histórico cultural e social na escola SN constrói o cotidiano (e é por este reconstruído numa relação dialética) da vida dos atores envolvidos nas práticas de letramento, em meio à pobreza, à carência material, à subassistência de serviços urbanos, de moradia e saneamento básico, a subempregos, a preocupações financeiras excessivas, inclusive, por parte dos professores e, em muitos casos, a maus-tratos domésticos e à agressividade sofridos por parte dos alunos.

Isso se explica pelo aumento incessante das contradições sociais, o que pode ser, por sua vez, explicado a partir do processo de mundialização do capital, tal como descrito por Chesnais (1996). Se, por um lado, esta 'globalização' foi favorável para restabelecer melhor a rentabilidade dos investimentos, por outro, essa rentabilidade, ao obedecer uma lógica acumulativa, se concentrou em estratos sociais restritos como nunca se viu na história da humanidade. O resultado disso é o crescimento desenfreado da miséria, da violência, em contextos extensivos aos alunos da escola que pesquisei.

Neste cenário, os principais eventos de letramento observados nas salas de aula - práticas de letramento exercidas pelas professoras alfabetizadoras em interações mediadas pela leitura e a escrita na sala de alfabetização, no 1º. e no 2º. anos, do Ciclo Básico I - foram direcionando meus questionamentos quanto às trajetórias de formação de leitura daquelas professoras, tendo em vista o quadro sociocultural em que os atores se inseriam.

As atividades desenvolvidas nessas salas, mesmo partindo de um planejamento definido sobre o que seria a aula, porque isso era exigido nas escolas experimentais seriadas, redundavam em atividades de iniciação à leitura pouco produtivas para estimular a criatividade e provocar reflexões sobre os sentidos do que era lido e escrito.

Não desconheço que essas práticas - de fato, oficializadas socialmente como aprendizagens escolares de “base” – estejam longe de constituir-se como o degrau mais “simples” de instrução, já que essas aprendizagens carregam com elas uma forma de organização socialmente constituída pela escola sob a perspectiva da alfabetização, com especificidades e diferenças das outras séries.

Dessa forma, as manipulações, das letras, das palavras, das frases, os jogos e brincadeiras com sons ou com palavras de decifrar os signos gráficos, de compô-los e decompô-los, de entender o sentido dos enunciados escritos (nomes, frases, textos), normais desse ciclo, realizam-se com muitas dificuldades tanto por parte dos alunos (crianças a partir de 06 anos de idade) quanto por parte das professoras, na escola SN.

No geral, essas dificuldades estão relacionadas ao que se poderia chamar de “desnaturalização do ato pedagógico, caracterizada por muitas pressões contextuais do mundo que constitui ali as relações sociais” (LAHIRE, 2002, p. 43). Esse mundo social faz parte das situações de classe da própria escola, que se multiplicam em outras situações, interações e resultados, cada uma com uma “pequena história” e cada história com seu contexto, no momento em que os seres sociais são colocados em ação. E, assim, essas redes se mostram e deixam-se ler dentro de práticas concretas, por meio das linguagens ali veiculadas, especialmente a linguagem verbal, através da qual são construídas e re-construídas.

É dentro da reconstrução de uma situação social contraditória complexa que alguém pode entender ao mesmo tempo (um esclarecendo o outro) “o ponto de vista de quem observa” e o “ponto de vista” daqueles que participam, por exemplo, das ações escolares, sendo que esses “pontos de vista” fazem parte das lógicas sociais que tomam corpo naquele contexto.

Nesse sentido, minhas observações mostram as formas ‘como’ olhei essa realidade e as injunções sociais que constituem a participação coletiva nessas ações, como parte das lógicas do contexto sócio econômico do território de periferização da cidade de Belém, onde se localiza a escola SN e onde se processa a ação dos docentes. Estes, em sua maioria, são mulheres professoras, e que, pela escolarização, venceram barreiras de inserção socioeconômica com que se depara a força de trabalho feminina que se desloca do interior para a cidade em busca de trabalho, ou que, na própria cidade, saiu da condição de marginalização social por meio da escolarização.

As salas de aula do Ciclo Básico I da escola SN são dirigidas por profissionais que, ao mesmo tempo, ocupam papéis de agentes de letramento e de profissionais que lutam com os desafios cotidianos já incorporados ao seu trabalho, ao exercerem simultaneamente identidades que se revezam entre ser professoras, mães, mulheres e chefas de família.

No ponto em que me interessa neste estudo, os desafios que esse segmento de trabalhadoras enfrentam, em termos concretos, podem ser sintetizados na dificuldade para implementar um ensino que contemple a cultura local e viabilize eventos de letramento menos automatizados, mesmo alternando experiências tradicionais com modelos e métodos de ensino inovadores, nas condições materiais da escola.

Pela observação de tipo etnográfica, detectei que há dificuldades de as professoras construírem sequências didáticas e estratégias de ensino que reconheçam os saberes a partir da vida cultural dos alunos; há reflexos de uma formação inicial e continuada insuficiente para os propósitos planejados no próprio projeto da Escola Cabana⁴. Com a mesma sorte, a realização de projetos educativos, como oficinas de teatro e pintura, visando sempre às atividades que priorizem o esporte, o lazer e a arte, parecem não se efetivar concretamente, de forma que a cultura do entorno da escola pouco tem impacto nas práticas de ensino e, especificamente, nas práticas de letramento.

Diante desses fatos, defini como campo de objetos desta pesquisa as ações docentes na sala de aula e a constituição de leitura comum e cotidiana das professoras praticantes dessas ações; uma linha de pesquisa – formação do professor; uma tarefa teórica – a elaboração de um modelo de análise como afirma Certeau, esboço de “uma teoria das práticas cotidianas para extrair delas as maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994, p.16) sob a ótica dos estudos dos letramentos, que possa reconstruir as ações docentes, segundo as condições materiais de suas realizações. E, mais importante, que recoloca em cena um recorte de entendimento de uma prática de letramento na Amazônia paraense, que, no rol das demais práticas da escola pública brasileira, é discriminada socialmente como uma prática de fracassos. A análise, nesse sentido, nos desafia a ir além do olhar as práticas como dispositivos de reflexão, mas, nessa direção, contemplá-las como práticas capazes de nos fazer problematizar o real, o que exige não apenas uma atitude de

⁴ Esse tópico será desenvolvido com mais detalhes no próximo capítulo.

diagnóstico do que falta neste real, mas de proposição de ‘travessias’, ou passagens para outros modos inovadores de pensar\inventar esse real.

1.2 O LETRAMENTO DO PROFESSOR: A EMERGÊNCIA DE UM PROBLEMA

Quando penso em práticas sociais situadas de letramento, é necessário que eu adote uma perspectiva para falar também de cultura do mundo social em que vivemos, com demandas que são caracterizadas pela cultura global, mas com características muito peculiares, nos moldes das práticas de letramento vernaculares de que fala Hamilton (2002, p. 4).

Para a autora, há os chamados “letramentos dominantes” – como aqueles “institucionalizados” e distintos, por sua vez, dos letramentos locais “vernaculares” (ou autogerados), não regulados ou controlados por instituições ou organizações sociais, de origem na cultura local cotidiana, muitas vezes não valorizados pela cultura oficial. Sem que estejam totalmente independentes, os dois tipos de letramento estão em relação e ligação constantes, embora esse nexos nem sempre seja reconhecido pelos letramentos escolares, formalmente organizados. Os letramentos vernaculares, na maioria das vezes, são vistos como uma forma alternativa em algumas atividades escolares, uma vez que, dificilmente numa sociedade letrada como a nossa, podemos desprezar essas práticas ordinárias onipresentes nas formulações com as quais a escrita escreve a vida das pessoas nas sociedades.

Para Canclini (2003), nos últimos sessenta anos – no que se convencionou como pós-modernidade - a concepção neoliberal situa a cultura como um conjunto opcional de bens adquiríveis, aos quais se pode ou não ter acesso. Por isso, para falar em cultura, o autor parte da hipótese de que os lugares da cultura oscilam em sua concepção social e universal ampliada na primeira modernidade, segundo as exigências mercantis impostas nos últimos anos.

Para ele, a junção de “globalização da ordem mercantil e os avanços tecnológicos” homogeneizará o mundo, encurtando as diferenças e as distâncias. O exemplo que ele dá desse universalismo é, de um lado,

a ideologia de expansão ilimitada das empresas transnacionais e do seu predomínio tecnológico-econômico, assim como as ilusões, nutridas pelos neo-imperialismos (Estados Unidos mais Otan), de disciplinar politicamente sem levar a sério as diferenças culturais. De outro, os *movimentos antiglobalização*: ecologistas, anticapitalistas, indígenas das mais variadas culturas, ou aqueles que proclamam de modos muito distantes sua diversidade sexual, jovens excluídos do mercado de trabalho junto com os desfavorecidos nos mercados de consumo, e muito mais, esquecem temporariamente suas diferenças e acreditam que estas diferenças são precisamente o que pode uni-los para reviver utopias de alteridade total. (CANCLINI, 2003, p. 37).

Assim se expressa a ideologia transcultural, que não mais quer apenas afirmar as diferenças sociais como vimos exercitando por meio do multiculturalismo, mas acreditar que as sociedades transnacionais em que vivemos são forçadas a reconhecer que a crença nas diferenças reaviva os projetos e utopias de convivência social pacífica entre os povos.

Santos (1996) antecipa a formulação de Canclini ao focar as sociedades e as culturas de prestígio que influenciam nas chamadas culturas periféricas, com a observação de que "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (SANTOS, 1996, p. 273). Para esse teórico, a importância de estudar os lugares reside na possibilidade de captar seus elementos centrais, de modo a compreender suas possibilidades de interação com as ações solidárias hierárquicas, aproximando-se, nesse sentido, das considerações de práticas de letramento híbridas de Street (2003, p. 80).

É no lugar que a cultura institui sua dimensão simbólica e material, combinando matrizes globais, nacionais, regionais e locais, expressas por meio das práticas sociais discursivas, entre elas as práticas sociais de letramento, justamente porque estas passarão também a refletir os avanços tecnológicos. Estes, de um lado, marcam as formas de interação social nas sociedades contemporâneas, e, de outro, suscitam debates e reflexões em torno de procedimentos de inclusão e de exclusão e tentam articular diferenças, desigualdades e formas atuais de consumo e exploração social.

A Região Norte do Brasil, especialmente a periferia da cidade de Belém, cidade considerada a metrópole da Amazônia, mostra um panorama cultural revestido de um processo conflituoso de hibridismos que, ora acentua as diferenças,

ora apela para a igualdade aparente de todos, já que referencia as interpenetrações econômicas, políticas e tecnológicas, em franca tensão entre o moderno e o antigo, o particular e o homogêneo, o local e o global. Nesse contexto, o trabalho das professoras com a leitura parece não reconhecer que a sua constituição histórica como leitora, construída e reconstruída a partir da cultura local, possa subsidiar suas práticas de ensino de leitura e “movimentar” também os saberes locais experienciados cotidianamente pelos alunos, para serem conjugados com todas as injunções culturais globais providas principalmente dos meios de comunicação disponíveis.

As professoras da escola SN parecem ser dominadas pelo que Bernard Lahire (2006, p. 58) chama de Teoria da Legitimidade Cultural, cuja propensão legitimista (que ele prefere chamar de domínio centrista) prega que aqueles que não dominam os códigos ou estão distantes das obras e das instituições culturais legítimas dominantes são reduzidos ou definidos pela sua “pobreza cultural”. E o problema é que “todos os agentes, quer queiram ou não, quer disponham ou não dos meios de se conformar a isso, são objetivamente regulados por essas normas” (BOURDIEU, 1979, p. 29), como se uma ordem legítima dominante se impusesse a cada instante.

Essa “pobreza”, no entanto, como esclarece Lahire (2006), tem suas práticas, gostos, experiências, performances, produtos de vanguarda que escapam do monopólio de legitimação da cultura dominante, que são correntes no universo escolar, e, mesmo assim, não são reconhecidos pelas práticas escolares cotidianas. Daí, para Lahire (2006), pela vertente sociológica, é necessário trazer à luz a natureza social do que está sendo estudado e mostrar que as realidades individuais são sociais e são socialmente produzidas.

Dessa forma, de uma prática de ensino que não estabelece relação entre os seres socioculturais, com suas histórias e expectativas, para dar continuidade aos programas curriculares que permanecem veiculando saberes abstraídos em relação à sociocultura local, nasceram as minhas inquietações.

Neste trabalho, problematizo essas práticas e objetivo desenvolver uma pesquisa que possa conjugar os subsídios da Linguística Aplicada – especificamente, as teorias dos Estudos de Letramento, a uma metodologia que assume a palavra como um signo social ideológico (BAKHTIN [VOLOSHINOV])

[1979] 2004), e a linguagem como partindo dos fatos sociais, que, por sua vez, abrangem as dinâmicas do contexto, as indeterminações das formas culturais.

O quadro sumariado na problemática desta pesquisa indica a necessidade de pautar objetivos gerais no sentido de promover a identificação do processo de formação histórico, social e cultural de leitura das professoras de uma Escola Pública Municipal da periferia da cidade de Belém-Pará, a fim de contribuir para o entendimento do letramento como prática social situada. Para tanto há a necessidade de estabelecer relações entre os processos de formação de leitura, a partir da cultura local das professoras alfabetizadoras da escola em questão, e as práticas de ensino que envolvem letramentos escolares por elas praticadas, de forma a contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre as práticas de letramentos das escolas públicas brasileiras.

As tarefas que se impõem nesse quadro geral, em termos de objetivos específicos, implicam uma caracterização das ações docentes no cotidiano do ensino do Ciclo Básico I do Ensino Fundamental, no período de quatro meses de observação, numa escola municipal de ensino fundamental, sob a ótica dos Estudos de Letramento articulados à noção de pluralidade de esquemas disposicionais de *habitus*, bourdieusiana. A partir dessas ações, outros passos se impuseram no sentido de identificar as percepções e os posicionamentos sobre os processos de formação de leitura das professoras envolvidas na ação docente, a partir de suas próprias reflexões enunciadas em narrativas; de analisar os processos de constituição de leitura das professoras da Escola SN, segundo as noções de letramento situado aliado à perspectiva de Lahire sobre a teoria da prática bourdieusiana sobre esquemas heterogêneos de disposições de *habitus* e de campo social; de interpretar os processos da constituição histórico-social de leitura das professoras segundo os pressupostos teóricos que compreendem o letramento como prática social situada – que reconhece e legitima os letramentos a partir da cultura local e, finalmente, subsidiar os processos de reconhecimento dos letramentos locais hibridizados como os conhecimentos e saberes globais dessas professoras que possam, por sua vez, auxiliar os letramentos dos seus alunos.

Assim feito, em termos metodológicos minha intenção foi: a) apresentar um recorte da etnografia das práticas de ensino observadas no programa de uma escola pública de ensino fundamental cabana do município de Belém; b) travar relações sociais dialógicas com as professoras que possibilitem gerar suas

narrativas sobre o processo de formação de leitura em relação ao contexto histórico e sócio cultural mais amplo; c) analisar essas narrativas, reconstituindo os campos sociais dessa formação, a partir das teorizações sistematizadas por Bernard Lahire em termos das pluralidades disposicionais de esquemas de ação bourdieusianos – *habitus*, e de algumas contribuições de Williams Hanks sobre teoria da prática social aplicadas aos estudos dos letramentos; d) interpretar as travessias que são inventadas e reinventadas cotidianamente por essas professoras a partir dos seus processos de formação de leitura e que foram atualizadas pelas intervenções processuais desta pesquisa.

Concretamente, tentei responder a dois questionamentos:

(1) Como as professoras alfabetizadoras de uma escola pública da periferia da cidade de Belém, na Amazônia paraense, constituíram-se histórica, social e culturalmente como leitoras?

Essa pergunta, por sua vez, tem quatro desdobramentos:

(1a) Que campos sociais - escola, família, academia e trabalho – foram fundamentais para as suas formações de leitoras?

(1b) Em torno de quais necessidades essas professoras desenvolveram e desenvolvem suas práticas de leitura?

(1c) Quais as percepções que têm essas professoras sobre o processo de formação de leitura ao longo de suas vidas?

(1d) Que posicionamentos são assumidos por essas professoras no campo educacional de suas formações de leitura ?

(2) Em que medida esta pesquisa adquiriu um caráter de intervenção para que haja novas percepções e novas tomadas de posições sobre as práticas dessas professoras?

Os aspectos resumidos nesses questionamentos direcionam-se para a tentativa de não apenas mapear os problemas que os professores enfrentam cotidianamente em práticas de ensino com letramentos escolares, mas apontar a viabilização de projetos de intervenção ou alternativas que possam subsidiar os processos de reconhecimento dos letramentos locais hibridizados como os conhecimentos e saberes globais, e que, por sua vez, possam auxiliar os letramentos dos alunos da escola pública brasileira.

1.3 ENUNCIANDO A HIPÓTESE PRINCIPAL

O estudo poderá, ou não, confirmar a ideia de que as práticas que conjugam a etnografia com ações colaborativas nas práticas de ensino cotidianas, que envolvem letramentos escolares, passam pelo reconhecimento de saberes que devem ser refletidos e redirecionados nas práticas de formação em serviço.

Em outras palavras, como Oswald de Andrade reconheceu no processo de canibalização da cultura e da vida brasileira, é preciso que, no campo educacional, se reconheça que também as professoras têm um modo de estar no mundo com os outros, de microrresistências que se apropriam de saberes da ordem dominante e os metaforizam e os subvertem sob outra ordem local que gera e funciona na ordem e desordem ali vivenciadas.

O processo de canibalização no Manifesto Antropofágico criado por Oswald de Andrade em 1928, dentro do Modernismo brasileiro, preconizava que é praticamente impossível a falta de relações entre os processos culturais. E que a cultura brasileira já nasce carnavalizada devido aos processos de assimilação da cultura do europeu e do africano à cultura nativa, gerando uma mesclagem de culturas a partir do momento em que o nativo “devorou” a cultura estrangeira e a “digeriu” com a sua própria cultura, fazendo funcionar suas próprias leis e representações “num outro registro”, inserido no quadro de suas próprias tradições. Isso pode ser bem traduzido pelo que Certeau chama de *liberdade gazeteira das práticas* (CERTEAU, 1994, p.19).

A antropofagia, nesse sentido, é o próprio processo de formação do professor que se manifesta em registros de saberes mesclados entre o que ele assimilou em termos culturais e educacionais e o que é desencadeado (ou não desencadeado), implementado (ou estagnado) pelos diversos contextos de ação, de disposições e de incorporações que poderão interferir no que o aluno traz de sua realidade para sala de aula, agenciando a construção de novos conhecimentos. Nessa prática, os participantes da ação podem construir-se e reconstruir-se, ou, segundo Paulo Freire (1987), *constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*.

Para entender esses gestos educativos cotidianos, é necessário convocar uma multiplicidade de saberes e de métodos, aplicados de acordo com procedimentos variados de pesquisa (observação de tipo etnográfica, produção de narrativas escritas e orais) à interpretação das práticas de formação de leitura das professoras. E, nessa movimentação, meu intento gira em torno da persecução de que os dados gerados possam viabilizar uma reflexão sobre esse processo de formação e seus utilitarismos estratégicos no campo profissional daquelas professoras.

As afinidades seletivas aconteceram entre os estudos etnográficos sobre letramento como prática social e a revisão de outras afinidades: Bourdieu, por exemplo. Aqui, a sua teoria sobre a prática social é revisitada por Bernard Lahire, em termos de teorizações sobre a heterogeneidade disposicional dos esquemas de ações vividos socialmente, e avança, porque a entende não apenas como percepções de esquemas mentais e corporais, mas como possibilidades de que outros esquemas de percepções sejam construídos e reconstruídos na ação. Nesse sentido, afina-se com os teóricos que apostam na contradição, na contra-ideologia, nas disposições para outras ações engendradas, tal qual preconiza a visão antropofágica da cultura, aplicada aqui aos estudos contemporâneos, que, por sua vez, também se preocupam com as formas de hibridização dos saberes vinculados às práticas sociais da leitura e da escrita.

Daí, a organização da análise em três níveis: a) no campo das ações ou práticas – artes do fazer, segundo Certeau (1994), por meio das observações etnográficas; b) no campo simbólico das narrativas escritas e oralizadas sobre o que constituiu e constitui histórica e culturalmente a formação teórica para essas práticas – artes de dizer (ainda Certeau, *idem*), por meio de análise e interpretação das narrativas; e c) no campo da explicitação dos tipos de operações especificadas pelas maneiras de fazer (práticas, ações que movimentam a pluralidade de esquemas de disposições de *habitus*) e maneiras de dizer (narrativas) – por meio dos encaminhamentos deste estudo.

Assim, este trabalho delimita-se pela busca de conhecimento do processo de formação de leitura das professoras da escola pública municipal de ensino fundamental cabana SN, situada na periferia da cidade de Belém e suas relações com a cultura local. Isso se dá a partir da etnografia da ação docente que, por sua vez, suscitou a geração de narrativas que focalizam o processo de constituições

sócio-históricas e culturais das professoras como leitoras, segundo a constituição da heterogeneidade dos esquemas disposicionais de *habitus* e dos campos sociais que as circunscrevem na trajetória de suas formações de leitura. E mais importante, em termos longitudinais, as relações que fui estabelecendo com as professoras do Ciclo Básico I (e as demais professoras do turno matutino) oportunizou as intervenções colaborativas no sentido do reconhecimento da hibridização da cultura local, com o contexto social mais amplo, desde o ano de 2004 até o final do ano de 2009, como detalharei nos capítulos 5 e 6 desta tese.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DA TESE: UMA RUA DE MUITOS RIOS

A organização desta tese se traduz na sistematização de uma linha de pesquisa dentro da Linguística Aplicada que trabalha a formação do professor a partir de uma opção teórico-metodológica: a dos Estudos de Letramento, que se configura também como uma opção ético-política ao os focar como uma prática social situada. A linguagem, no ponto em que ela incide sobre a temática dos 'letramentos', é o objeto central da investigação neste campo, aspecto que direciona as pesquisas do Grupo *Letramento do Professor*, criado em 1991, coordenado pela Profa. Dra. Angela Kleiman, que conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC-MG, UNITAU, UNEB, UFRN, UFSCar, UNIFESP, a ONG Ação Educativa, entre outras, no qual esta pesquisa está inserida.

O Grupo compreende a linguagem como elemento fundamental de ação e transformação do fazer humano, tal como a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin [Voloshinov] [1979,] 2004) a concebe. Como prática social, nas sociedades letradas, ela se traduz nas ações humanas que se utilizam da escrita para a constituição do ser humano, na movimentação dialética de produção sociocultural e histórica e de atribuição de sentido ao que se faz e refaz historicamente, em eventos específicos mediados por textos escritos.

Esta tese tem uma dimensão metalinguística, na medida em que sua constituição se processa como uma prática social de letramento situado com uma

opção ideológica de linguagem, que me alinha com os pesquisadores que também se constroem e reconstroem dialeticamente no próprio fazer da pesquisa.

A opção por uma concepção bakhtiniana da linguagem, pelos direcionamentos teóricos dos letramentos como práticas sociais situadas e por uma metodologia que conjuga essas orientações numa investigação dos discursos como uma prática social (LAHIRE, 2002; HANKS, 2008) explicita essa movimentação no campo científico, demonstrando as condições de produção de nosso discurso, as regras de sua produção e, como nos assegura Certeau (1984), as *relações de onde nasce* esse discurso.

A investigação nasceu a partir do momento em que passei por muitas transformações progressivas, difíceis (e de formas diferenciadas) de relação social no campo dos estudos da linguagem como estudante, professora e pesquisadora do curso de Letras. Como estudante, fui formada em meio ao tecnicismo da década de 70 do século passado e à ampliação do conhecimento sobre a natureza e o ensino das linguagens, a partir das discussões acadêmicas em torno do estruturalismo linguístico e do tecnicismo educacional; como professora, me inseri no campo profissional da escola que passou por reformas significativas nas décadas de 70, 80 e 90 também do século passado e, com ela, me desconstruí e reconstruí em torno de práticas e ensinamentos outros; e como pesquisadora, a partir do momento em que me considerei apta não somente para questionar o mundo como também para procurar possíveis caminhos que me levassem a explicitações e respostas plausíveis para as interrogações que me ocorriam no campo educacional.

Dessas teias nasceu esta tese em movimentos, às vezes alternados, outras vezes simultâneos, de construção e reconstrução de um momento particular em que todos os percursos trilhados mostram-se coerentes com uma opção ideológica sobre a questão da leitura no Brasil e sobre o que significa a formação do professor nessa área. Essa opção não é inaugural, mas faz sentido a partir do momento em que ela endossa o grupo daqueles que “desafinam o coro dos contentes” (só para pensar como Torquato Neto -1968), com todas as formas de avaliação do trabalho do professor que deixam de lado a dimensão ética e política deste trabalho. De forma mediata, ao discutir a questão do ‘acesso’ à leitura, no nível da cientificidade, procedo também um trabalho de *anamnese, de volta ao passado, sua origem social* (Lahire, 1994, p.285).

Tendo em vista tais considerações, esta tese se organiza em seis capítulos com a seguinte configuração. No Capítulo 2, o caminho trilhado parte de uma concepção de linguagem para, em seguida, contemplar os letramentos que circulam no campo social educacional, principalmente aqueles que são veiculados na escola, para então discutir a questão dos letramentos como uma prática social situada e rever o que se constitui como letramento global e letramento local. Ao concentrar o foco desta abordagem sobre os discursos que circulam na escola, faço algumas considerações sobre a teoria da prática bourdieusiana, para justificar a escolha do trabalho com a forma de narrativas (BROCKMEIER E HARRÉ, 1997; BRUNER, 1997; LAHIRE, [1998] 2002 ; BAMBERG, 2003) para o exame do percurso de formação de leitura das professoras alfabetizadoras selecionadas para a gerar os dados de constituição de nosso *corpus* de pesquisa.

No Capítulo 3, explico a abordagem metodológica que direcionou a pesquisa, remarcando a importância da observação etnográfica da ação docente, para a delimitação e aprofundamento das questões de fundo sobre a formação do professor que se constitui longitudinalmente no decorrer das relações que este profissional estabelece no campo educacional. Em seguida, apresento algumas considerações sobre os elementos de apoio para a geração das narrativas escritas das professoras, principalmente aqueles que incidem sobre o gênero escolarizado *instruções*, tradicionalmente utilizado para a produção de textos na escola e que também subsidiou a constituição do *corpus* para esta investigação. Após esse tratamento, estabeleci algumas considerações sobre a terceira fase da pesquisa que se constituiu da geração das narrativas orais, desta feita, a partir dos apagamentos ou inacabamentos dos enunciados da narrativa escrita.

No Capítulo 4, inicio a contextualização do território da pesquisa com uma abordagem sobre a cultura local da Amazônia paraense em que se localiza a escola e onde acontecem as ações docentes das professoras selecionadas para a pesquisa. Neste segmento, faço algumas considerações sobre os letramentos vernaculares, que não são considerados nas práticas de letramentos escolares, utilizando o recuso das fotografias etnográficas (BARTON e HAMILTON, 2000) para discutir algumas orientações que poderiam encaminhar outras propostas de sequências didáticas, no sentido de romper os automatismos implícitos no modelo autônomo de letramento que comumente é veiculado nas escolas brasileiras.

No capítulo 5, os momentos de avanço no percurso objetivado se traduzem na análise das ações das professoras alfabetizadoras na escola SN, em foco no campo educacional, a partir dos estudos do letramento (STREET, 1984; 2003; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000) no que eles instanciam sobre o modelo de letramento que orienta a prática docente. Utilizo também a teoria da prática bourdieusiana, revista por Bernard Lahire, segundo o qual os esquemas disposicionais de *habitus* são plurais e heterogêneos. A partir daí, examino as injunções a que se devem tais escolhas, segundo a perspectiva de uma sociologia de cunho linguístico e antropológico. Seguindo este foco, as narrativas escritas das professoras são analisadas como materialização discursiva da história de suas formações de leitura, que se deixam ler segundo a pluralidade dos esquemas disposicionais de *habitus* nela incorporadas também no campo educacional, desta feita, por meio da evocação das ações que se processaram nos letramentos domésticos, escolares, acadêmicos e profissionais.

Nessa leitura, as singularidades do percurso individual de cada professora manifestam simetrias e assimetrias sócio-históricas, uma vez reguladas pela formação cultural dos letramentos que se modelam segundo o contexto de hibridização do local onde se constituem

No Capítulo 6, as *travessias* que se mostram no horizonte das ações das professoras serão enfocadas como tomadas de posicionamentos para outras disposições nas suas práticas docentes. Essas tomadas de posições foram decorrentes das intervenções colaborativas que eu coordenei na escola, em forma de oficinas, reuniões, entrevistas e debates e que apontaram novos horizontes de ações. A palavra *travessia* foi escolhida propositalmente, para mostrar que participo da crença de que não se pode implementar grandes mudanças numa realidade de ensino de maneira imediata com práticas interventivas, como se a História pudesse ser escrita em poucas semanas e poucos meses e anos.

A História é gestada em travessias múltiplas ou em *travessia*, como bem a utilizou Guimarães Rosa no final do romance Grande Sertão: Veredas. Com essa palavra, o autor constitui o sentido filosófico do *leitmotiv* da obra : *o amor* - no seu sentido pleno, na androginia dos personagens, no erotismo do amor adulto, e na sublimação do amor espiritual; *o sertão* – que é todo lugar do mundo *nos dentro e nos fora de mim*; e a *viagem* – passagem que todos fazemos sempre nas travessias da vida.

Fazemos travessias como estudantes, professores, pesquisadores e tentamos ser coerentes com os propósitos de nossa ideologia: de construir travessias por onde passamos e nos (im)posicionamos física e intelectualmente. O mais... é só dizer que esta escritura é mais uma tentativa de reter com as palavras as travessias que não têm começo nem fim, só delimitações científicas. Sim.

CAPÍTULO 2. O LETRAMENTO ESCOLAR E A TEORIA DA PRÁTICA

Neste capítulo, interessa-me tematizar a linguagem em relação ao ponto em que ela, em suas diferentes formas e funções sociais e mentais, tem seu lugar na análise de todos os fenômenos sociais como “[...] *um marcador da ação*, isto é, um meio de chamar a atenção sobre o que há de pertinente no que acontece” (BRUNER, 1991, p. 72, grifos meus). Nesse sentido, ela é um elemento constitutivo das práticas ou da ação, que não existiriam sem ela.

Neste trabalho, adoto a concepção de linguagem do Circulo de Bakhtin o qual defende que a língua é um fenômeno social de interação realizada por meio da enunciação ou como uma “corrente evolutiva ininterrupta” e não como uma norma imutável: “[...] a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema do qual o locutor se serve para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 2004, p. 90-92). E é nesse contexto concreto e preciso ou numa enunciação particular que a linguagem precisa ser compreendida, o que implica sempre um contexto ideológico preciso.

Como tal, A LÍNGUA está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido lógico vivencial, “[...] é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 96). Essa linguagem carrega a força do plurilinguismo, visto que isso a diversifica a cada enunciação, sem deixar de pertencer aos processos de centralização sócio-política-cultural.

Em outras palavras “[...] nenhuma prática languageira ou discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu” (LAHIRE, 2002, p.169). Isso a coloca no epicentro ativo de algo que tem não apenas “[...] formas sociais, como tem fontes sociais” (*ibidem*), ou seja, formas de vida social das quais saiu.

Colocada em análise a partir das formas sociais em que a linguagem circula, essa compreensão será a base, do ponto de vista operatório, para a análise de nosso *corpus*:

(i) na ação docente registrada etnograficamente nas práticas sociais situadas de letramento, que envolvem o ensino da leitura e a escrita na escola;

(ii) no discurso narrativo autoreflexivo das professoras – envolvidas nessas práticas de letramento - sobre suas formações de leitura.

É com esse interesse que explicitaremos as percepções de alguns autores sobre os Estudos de Letramento e, dentro deles, o letramento escolar, aliadas à leitura de Lahire (1998) da perspectiva bourdieusiana de *habitus* para focar os nossos objetos de estudo sobre a ação docente. Vejamos, inicialmente, como a reflexão dos Estudos de Letramento revela-se produtiva na pesquisa sobre as práticas de letramentos escolares e a formação de leitura dos agentes responsáveis por esta ação na escola – os professores.

2.1. LETRAMENTOS ESCOLARES

O enquadre teórico para a análise dos dados desta tese enfoca a linguagem nas práticas de “letramento escolar” (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001), em termos macro e microssociais. No primeiro caso, a partir do entendimento que essas práticas de leitura fazem parte de um contexto mais amplo de práticas sociais tal como o fazem pesquisas e abordagens relativamente recentes no campo do letramento; no segundo, de acordo com as formas de sua organização dentro da escola, sempre alvo de críticas pela veiculação de saberes abstratos ou abstraídos da cultura para a qual se destinam e de onde se originam, o que os faz estarem sempre em “[...] ruptura sistemática e durável, com o senso prático lingüístico” (LAHIRE, 2002, p. 101).

Mais especificamente, as práticas de letramento escolar aqui são entendidas como prática social discursiva que está relacionada ao papel da escrita (KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 1998) que circula no espaço escolar, e lá produz e reproduz esses discursos também em enunciações orais, principalmente nas atividades de ensino.

Sob o enfoque sociolinguístico, no espaço escolar, as práticas de letramento escolar incidem sobre o ensino da língua:

[...] como uma atividade específica que consiste em fazer as crianças entrarem num universo lógico estruturado: com letras, palavras, frases, textos (narrativos, descritivos e argumentativos...) etc. Nada comparável com as funções sociais da palavra pelo exemplo e pela prática. (LAHIRE, 2002, p.103).

Na realidade europeia, as observações de Lahire (1998) sobre as reações de alunos em crise, face à vontade pedagógica de fazer com que ‘penetrem’ nesse sistema de signos representados pela língua, colocam em dúvida as teorias estruturalistas e formalistas dos sistemas linguísticos, criticados por não efetivarem uma relação reflexiva com a linguagem.

No Brasil, conservadas as diferenças contextuais óbvias, a escola é alvo de avaliações negativas por veicular práticas de leitura insuficientes para o patamar de letramento satisfatório que possa atender às necessidades das práticas sociais cotidianas. Os problemas relacionam-se:

[...] às práticas de letramento escolares e extra-escolares, à alfabetização, às capacidades de leitura e produção de textos, ao trato e impacto das línguas estrangeiras, na escola e fora dela; no acesso e domínio de novas tecnologias da comunicação e informações pelas populações. (ROJO, 1999, p. 02).

No que diz respeito ao ensino de leitura, os estudos de Kleiman (1995) a partir da introdução, entre ‘nós’, das contribuições dos Estudos de Letramento e, dentre elas, principalmente os dois modelos de concepções de letramento pautados por Street (1984; 1994): a do letramento autônomo, “[...] concepção que pressupõe haver apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está sempre associada quase que casualmente com o progresso, a civilização” (KLEIMAN, 1995, p. 21) e a do letramento ideológico, que afirma que os letramentos

são plurais e contextualmente situados, vêm subsidiando significativas diferenças nas reflexões sobre as práticas de letramento escolar no Brasil.

Nas pesquisas acadêmicas, o diferencial dessas contribuições a respeito da educação brasileira são as reflexões proveitosas sobre as práticas de letramento ocorridas em nossas escolas, com suas especificidades contextuais agravadas pela conjuntura de desigualdade na distribuição dos bens sociais e de consumos.

Esse quadro possibilita a afirmação de Kleiman (1995) de que a prática escolar brasileira vem se preocupando não com o letramento no sentido mais amplo, mas apenas com uma prática de letramento, a alfabetização, sustentada pelo modelo autônomo. Esta concepção estabelece, entre outros aspectos, que a interpretação da escrita é determinada pelo funcionamento lógico interno do texto, sem depender das alterações peculiares à oralidade.

Associa-se também, nesse modelo, a escrita ao conhecimento cognitivo, o que reforça o preconceito pela comparação entre “[...] grupos não-letrados e não-escolarizados com os grupos letrados e escolarizados, chegando a separar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (KLEIMAN, 1995, p. 27), razão de exclusão dos não letrados da sociedade tecnologizada e letrada. Além disso, a escrita é mitificada pelo que Graff (1979) denomina de “mito do letramento”, ideologia que confere ao letramento uma gama de efeitos positivos, desejáveis, não só do âmbito cognitivo como no social, contestada por Kleiman (1995).

Na alfabetização, o tipo de prática de letramento utilizado em nossas escolas, ao priorizar o modelo autônomo (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995), ignora os múltiplos contextos de uso da escrita quando homogeneiza sua prática, desqualificando assim as construções de sentido que as crianças elaboram com o mundo letrado.

2.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A especificidade das práticas de letramento nas salas de alfabetização, no Brasil inscreve-se de forma institucional nas escolas públicas vinculadas ao Projeto Político pedagógico da Escola Cabana, num ciclo de três anos, o das

aprendizagens fundamentais, obedecendo às orientações legais dos PCNs, segundo a normatização da LDB vigente desde 1997. Essas escolas oferecem ensino para as aprendizagens fundamentais às crianças de 6 anos em diante, uma parte proveniente das salas de Educação Infantil da própria escola e outra parte proveniente diretamente do lar ou das creches municipais.

O primeiro ciclo, com duração de três anos, inscreve institucionalmente a alfabetização na escola, como a prática social de letramento mais importante, senão a única, para essas aprendizagens fundamentais. Organizada historicamente para a aquisição das práticas iniciais da escrita na escola, ela visa atender “às conclusões dos psicólogos que estudam as crianças das sociedades ocidentais escolarizadas, que fazem do período de 5-8 anos o momento durante o qual as crianças entram no processo de aquisição de leitura e de escrita” (CHARTIER, 2007, p. 149).

Assim, a alfabetização é a prática mais conhecida, considerada, discutida, organizada segundo orientações pedagógicas que se alternam e por isso mesmo são alvos de polêmicas, haja vista o processo histórico de disposições curriculares da escola, que, para as séries iniciais, sistematiza e re-sistematiza modelos e métodos de leitura. Nas escolas municipais de Belém, na gestão da Escola Cabana e nas orientações político-educacionais da gestão municipal atual, esse percurso é longo, inicia nos primeiros anos de escolarização e se estende longitudinalmente até o fim do ensino básico fundamental, obedecendo ao princípio da não retenção nas séries e nos ciclos.

Vistas como um bloco nas escolas de ensino fundamental, os três anos do Ciclo Básico I (antigas sala de Alfabetização, sala de 1a. Série e sala de 2a. Série) são as salas responsáveis pelo trabalho específico de organizar de maneira sistemática “a aprendizagem do código alfabético” (CHARTIER, 2007, p. 150), ou de introduzir as crianças num *processo de aquisição das primeiras letras que, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos e fazer* (KLEIMAN, 2005, p. 13).

O conjunto dessas ações teria como objetivo final facilitar a identificação de palavras que compõem os textos, orientar a leitura quase imediata das palavras sem muito esforço e, assim, dar subsídios a extensão desse processo de decifração às duas séries seguintes, de forma que possibilite às crianças a passagem para uma leitura mais corrente, em que elas relacionem as palavras entre elas nas frases e nos textos sem que o esforço de ler lhes faça perder o sentido do que leram.

Em parte das escolas brasileiras, as ações das professoras que trabalham essa prática social de letramento seguem uma linha tradicional: o centramento quase maciço no ensino do código dando uma representação deformada do que seja a leitura, por meio de práticas que subjazem a concepção de letramento dominante na educação do país, segundo Kleiman (1995, p. 21) - a que se sustenta no *modelo autônomo de letramento* concebido por Street (1984) -, e que se diferenciam entre si somente pelas ações específicas de cada contexto onde estão inseridas.

Isso não quer dizer que o letramento deva ter significados diferentes em contextos diferentes e se configure como “[...] mais um fator de manutenção das desigualdades entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento”, como questiona Soares (1998, p. 121), ao tratar da questão do letramento.

Essa é também uma das preocupações de Street (2003), ao apresentar as discussões do letramento tal como ele é entendido fora do Brasil, como tratarei mais detalhadamente no tópico seguinte. Para tratar do assunto, no entanto, farei uma rápida incursão sobre os tratamentos que o letramento vem ‘sofrendo’, a partir de pesquisas e abordagens relativamente recentes, que não mais enfocam o letramento e a construção da escrita como fenômenos universais, indeterminados social e culturalmente e responsáveis pelo progresso, a civilização, o acesso ao conhecimento e à mobilidade social.

2.3 LETRAMENTO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL SITUADA

O letramento define-se, hoje, como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em “[...] contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nesses contextos, como a escola, por exemplo, as práticas letradas passam, então, a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante – relativamente majoritário e abrangente –, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras.

Práticas de letramento precedem e sucedem a alfabetização escolar, visto que em certas classes sociais as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Isso quer dizer que os alunos não são um depósito vazio e zerado antes da alfabetização, que o educador estaria enchendo com informações mecânicas e institucionais, por meio da escolarização, o que já fora criticado por Paulo Freire com os estudos sobre “educação bancária”, na década de 80.

As crianças já possuem sua peculiar capacidade de leitura, dentro do seu contexto social, para sobreviver em meio ao grupo em que vivem. A alfabetização, como prática do letramento, trará a essas crianças capacidades, competências, habilidades diversas para que elas se envolvam de forma autônoma com as variadas demandas sociais da leitura e da escrita.

O ponto de virada para essa perspectiva foram os estudos de cunho antropológico e sociolinguístico realizados na década de 80, os quais consolidaram um novo olhar para investigar os usos da escrita, os chamados “New Literacy Studies” – NLS (em GRAFF, 1979; SCRIBNER e COLE, 1981; HEATH, 19383; STREET, 1984, 1993; GEE, 1986; 1996; SCOLLON e SCOLLON, 1981; BARTON, 1994); conhecidos no Brasil como Estudos de Letramento. Nessa abordagem o letramento é concebido como algo necessariamente plural: sociedades diferentes e subgrupos sociais têm diferentes formas de letramento e esse letramento tem distintos efeitos sociais e mentais em distintos contextos sociais e culturais.

Por essa vertente, as abordagens etnográficas vindas das investigações antropológicas colocaram em ‘xeque’ a dicotomia letrado/iletrado, substituindo, desse modo, as relações implícitas nessa dicotomia entre civilizado e primitivo. A importância desses estudos, como o realizado por Scribner e Cole (1976), foi questionar o vínculo que, frequentemente, se supunha existir entre o letramento e habilidades mentais de ordem superior tais como o pensamento analítico, lógico ou abstrato.

Juntamente com Street (1984), Scollon e Scollon (1981) e Heath (1983) esses estudos delinearam os novos rumos dos estudos do letramento, mobilizando uma nova compreensão para um outro sentido em termos de ensino que envolvam eventos de letramento em espaços sociais de aprendizagem, dentro ou fora da escola.

O trabalho de Street (1984) discute como uma prática específica de letramento comercial foi desenvolvida numa comunidade no Irã, durante os anos 70 e descreve as condições socioestruturais que fizeram o uso do letramento necessário e possível. O trabalho ilustra que novas práticas de letramento não são criadas aleatoriamente e estão sempre muito relacionadas às formas de letramento já em uso pela comunidade.

Foi assim, usando uma evidência empírica, que Street (1984) questionou concepção tradicional de letramento como restrita a um conjunto de habilidades técnicas e neutras que podem ser aplicadas universalmente em qualquer contexto de uso – o modelo autônomo de letramento –, e argumentou em favor de um modelo ideológico de letramento.

O modelo autônomo está pressuposto nos modelos de escolarização para analfabetos, que assumem haver efeitos sociais de melhoria econômica para esses sujeitos, independentemente da suas condições sociais, econômicas e culturais, a partir das mudanças de competências cognitivas. Essa mudança melhoraria as condições sociais dessas pessoas, tornando-as melhores cidadãos a partir do letramento escolar.

Como alternativa a esse modelo, pelo modelo ideológico de letramento é possível ter uma visão mais sensível das práticas de letramento, como atreladas a contextos particulares de utilização da leitura e da escrita e, assim, compreender como as pessoas utilizam-se da leitura e da escrita para se relacionar com a sociedade em que vivem e a identificarem-se nesse grupo.

Letramento, nesse sentido, é sempre ideológico porque está ‘atrelado’ ao contexto sócio-cultural do qual emerge e pode ser utilizado para consolidar as relações de dominação social de um determinado grupo e de marginalização para outros não dominantes, como também pode veicular contradições a essa ideologia e construir formas alternativas de letramento que possam ser revertidas em favor de quem a utiliza como um ato social (BERNIER, 1988; GEE, 1990; STREET, 1994).

Sob essa compreensão teórica, afirma-se a pluralidade dos letramentos, agora concebidos como histórica e culturalmente construídos e, por isso, inseridos em relações de poder. Por ela, é possível estudar as diversas práticas letradas, bem como elucidar as formas como as linguagens escritas podem autorizar seus usuários em contextos sociais e institucionais diferentes e, assim, possibilitar ou não o acesso

a recursos e oportunidades que se utilizam socialmente da escrita¹¹. De fato, as práticas sociais de letramento podem viabilizar um contexto importante para se pensar no desenvolvimento de uma consciência social (nos moldes preconizados por Paulo Freire na década de 60 em diante, no Brasil), necessária para o entendimento das relações sociais numa vertente mais crítica. São importantes também para assumir os contextos culturais em que vivemos, marcados pelo hibridismo comum à contemporaneidade em que há diásporas, dispersões e desestabilizações de aspectos tradicionais pelo intercâmbio intensivo de informações, por trocas e reconstruções, assimilações, clivagens e projeções com outras formas culturais, que circulam socialmente em todas as linguagens.

Os autores ingleses Barton e Hamilton (2004 [1998]) trabalham de maneira aprofundada os conceitos de prática e evento de letramento, sendo a primeira considerada uma abstração referente ao que é feito com a escrita pelos sujeitos de uma sociedade, ou seja, a maneira pela qual esses sujeitos se apropriam da escrita e a utilizam em suas atividades diversas, permeadas (refere-se ao uso ou à atividade) por seus “valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (p.112). Os eventos de letramento, por sua vez, caracterizam as atividades específicas “em que o letramento tem um papel” (idem), uma função, sendo episódios observáveis que acontecem em um determinado momento histórico e cultural. Ilustrando esses conceitos, os autores trazem o exemplo de uma prática de letramento – “fazer da receita escrita” – e um evento de letramento – o momento em que alguém, “resolve fazer da receita escrita especial, porque vai receber convidados em sua casa naquele fim de semana” (p.115).

Os dois conceitos são importantes porque revelam que a aceitação tradicional da aquisição do letramento como restrito a aprender um programa e um conjunto de habilidades neutras era simplista, visto que as práticas e eventos de letramentos são sempre marcados pelas especificidades histórico-culturais que os envolvem¹².

¹¹ Ao conceber o letramento como uma reflexão do ambiente sociocultural, no qual os usuários vivem, revela-se a noção de múltiplos letramentos, não mais restritos unicamente ao campo da alfabetização escolar (LEVINE, 1986).

¹² Street (2003) destaca que “um manancial de “etnografias de alfabetização” surgiu da implantação e desenvolvimento destas e de outros conceitos-chave em uma variedade de contextos internacionais, incluindo o Reino Unido (BARTON; HAMILTON, 1998); os E.U.A. (COLLINS, 1995; HEATH, 1983), a

O conceito eventos de letramento provém da ampliação feita por Heath (1982) da expressão eventos de fala da sociolinguística, usado pela primeira vez nos Estudo de Letramento por A.B. Anderson et al (1980), que o definiu como uma ocasião durante a qual a “[...] pessoa atenta a compreender signos gráficos” (p. 59-65). Para Heath (1982), um evento de letramento, é “[...] qualquer ocasião na qual uma peça de escrita está integrada na natureza da interação dos participantes e seus processos interpretativos” (p. 93).

O conceito de práticas de letramento, por sua vez, vem sendo empregado por Street (1988); Barton e Ivanic (1991); Barton e Hamilton (1998); Bayham (1995) e Kleiman (1995), entre outros, como todos os usos e significados das práticas de leitura e escrita num contexto sócio-cultural e histórico mais amplo, incorporando assim os eventos de letramento, as crenças das pessoas e o entendimento delas sobre isso (STREET, 1995). Em outras palavras, por práticas de letramento podemos entender:

[...] o conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização, como por exemplo assistir aulas, enviar cartas, escrever diários. (KLEIMAN, 2005, p.12).

Assim, não se pode mais falar mais em letramento sem estabelecer as conexões entre dados empíricos e teoria social. Dessa forma, os Estudos de Letramento requerem subsídios de diferentes áreas, tais como: “[...] teorias da globalização, mídia e desenho visual, semiótica social, burocracias e relações de poder, tempo, identidade cultural e conhecimento científico” (BARTON; HAMILTON, 2000, p.12).

Daí as análises das correlações entre as ações docentes e as práticas vividas e localizadas em tempo e espaço específicos, como o fazem as pesquisas contemporâneas, mostrando como resultado que os letramentos são posicionados em relação às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam.

Desse modo, o foco de atuação em uma determinada prática de letramento não deve ser visto como uma prática de ensino da linguagem sem

África do Sul (PRINSLOO; BREIER, 1996), o Irã (STREET, 1986), a Índia (VASANTA; MUKHERJEE, 2003); o México (KALMAN, 1999); e América do Sul (AIKMAN, 1999);(STREET, 2001)”.

implicações políticas. Esse enfoque deve atentar para as relações entre ideologia e poder entre os atores envolvidos no processo educacional a partir das escolhas de linguagens específicas para práticas de letramento específicas.

A esse respeito, Street (2003) argumenta que o último estágio nos Estudos de Letramento é o foco sobre educação para trazer para o ambiente da sala de aula o conhecimento adquirido sobre a linguagem que resulta das pesquisas, mediante uma série de estudos etnográficos detalhados, nos quais se enfatize a inclusão das práticas locais e se levante propostas positivas para as intervenções do professor. Street (2003), no entanto, chama atenção para a ênfase demasiada aos aspectos locais dada pelos sujeitos envolvidos nas práticas de letramento, afirmando que as práticas de letramento não são inventadas pela comunidade. A principal crítica apresentada por esses estudos é que algumas forças globais também moldam práticas locais de letramento, às vezes negligenciadas por pesquisadores que romantizam as realidades locais. Para reconhecer que as forças globais também surtem efeitos nos usos do letramento, os estudos fora do Brasil deram um passo importante ao desmistificar a ideia de que tudo o que conta na aprendizagem da leitura e da escrita são as práticas em uso na comunidade local.

Preocupado com os recentes rumos positivistas adotados pelos governos do Reino Unido e dos EUA, Street (2003) aponta uma possível saída alternativa para as necessidades de um trabalho que evite as posições locais/globais extremas e contemple as práticas como um fenômeno híbrido¹³.

O resultado dos encontros do local com o global em torno do letramento é sempre um novo híbrido e não a versão essencializada de um cada um deles. Essas práticas de letramento híbridas que são focalizadas pelos NSL, ao invés de romantizar o “local” ou conceder o dominante privilégio do suposto “global”, devem reconhecer as hibridizações produtivas entre as práticas de letramento local e as práticas de letramento da escola (STREET, 2003, p. 80).

Street (2003) destaca o trabalho de Bartlett e Holland (2002) sobre identidades em transição como suporte importante para estudos etnográficos do letramento como uma prática social, no sentido de preencher uma lacuna entre instituições sociais e indivíduo, deixada pela teoria da prática desenvolvida por Pierre Bourdieu.

¹³ O termo híbrido adotado por Street (2003) nos Estudos de Letramento é um conceito dos estudos culturais de Canclini (1995).

Nos estudos sobre o ensino da leitura, essas contribuições têm orientado investigações que buscam uma inserção nas práticas de ensino a partir da etnografia que incitam uma aproximação maior com os sujeitos investigados, no caso, o professor, que permitam uma contextualização de suas práticas de letramento e uma reflexão sobre seu cotidiano de ensino. A tentativa pode possibilitar ao professor alcançar uma forma de re-elaboração da sua prática, reconfigurando o percurso de sua vivência profissional. Isso porque “[...] a reflexão na prática tornou-se a palavra de ordem dos estudos sobre a formação do professor na pesquisa educativa e nos órgãos oficiais” (KLEIMAN, 2001, p. 22).

Nesse sentido, esta tese implica também o trabalho com narrativas das professoras cujas práticas foram acompanhadas durante quatro meses no Ciclo Básico I da escola SN. Para a análise, tanto das ações docentes observadas, quanto das narrativas geradas por meio de entrevistas com as professoras, trabalho com dois conceitos da teoria da prática bourdieusiana: *habitus* e campos sociais – a partir da interpretação e sistematização em termos de pluralidades de esquemas de ação de Lahire (2000, 2006, 2008).

2.4. UM SISTEMA CONCEITUAL, UM MODELO INTERPRETATIVO

As preocupações sociológicas de Lahire (2008) vêm ao encontro das considerações de Street (2003) sobre a teoria da prática bourdieusiana, ao reiterar que não bastaram as críticas de Bourdieu (1980) de que a escola mantinha uma concepção intelectualista da linguagem, da consciência e da prática. Para além dessa crítica, na incursão sociológica dentro das práticas de escrita, justamente na unidade da “teoria da prática” ou do “senso prático”, Lahire (2008, p. 17) pondera que a escola “[...] não se contenta jamais em controlar a utilização oportuna da linguagem ou de verificar a compreensão em ato (e em contexto) da linguagem”. Na sua opinião, faltou a Bourdieu, “[...] a ocasião de tomar os atos dos efeitos sociais (e cognitivos) bem reais produzidos por uma instituição escolar”.

Essa união conceitual, alvo de atenção de Lahire (2000), me permitiu compreender o significado das práticas de letramento locais e suas ligações com estruturas e processos sociais mais amplos, com as suas relações de força, como

explicitarei a seguir, a partir da correlação entre as noções bourdieusianas interpretadas por Lahire (2000).

Ir a Bourdieu implica um exercício intelectual sobre o legado teórico deixado por ele, segundo o exercício crítico de Lahire¹⁴, para buscar o que há de excelência nele: “esquemas interpretativos múltiplos extraídos do conjunto do patrimônio internacional das obras de ciências sociais e humanas” (2002, p. 3). Trata-se de uma rica sociologia, sensível à análise das relações de dominação, amiúde simplificada como “a teoria da reprodução”, e que pode ser aplicada infinitamente, em novos campos de pesquisa, sem reduzir-se à utilização do seu léxico. Estudos sobre campos, capitais (e, mais particularmente, sobre o capital cultural), *habitus* e sentido prático serão tomados aqui, a partir da interpretação crítica de Lahire¹⁵ (1993, 2002, 2006, 2008) das obras de Bourdieu e de alguns elementos de análise do discurso da antropologia linguística de Williams Hanks (2008), como parâmetros de extensão dos estudos linguísticos como pressupõe a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada.

A tentativa é também um exercício reflexivo de não pensar de forma cartesiana, positivista, mas de perseguir o ponto de mutação onde a oposição teórica estéril entre a “sociedade” e o “indivíduo” se materializa na e pela linguagem.

Os estudos de Bernard Lahire para ultrapassar essa dualidade a partir da aplicação de alguns pressupostos teóricos de Bourdieu, em “pesquisas empíricas que objetivem comparar sistematicamente as disposições sociais implementadas (grifo do autor) segundo o contexto de ação (campo de práticas, esferas de atividades, microcontexto, tipo de interação ...) considerado” (LAHIRE, 2002, p. 10), são tomados aqui como indicações para explicitar não só as ações docentes como para focar as narrativas das professoras alfabetizadoras da escola SN. É nesse direcionamento que o esboço da teoria do homem plural se encaminha: com reflexões sobre diferentes formas de reflexividade do social e o lugar da linguagem no estudo da ação e dos “processos de interiorização que, elaborados —,

¹⁴ Para além do modo reducionista como muitas vezes são tratadas essas contribuições, há uma avaliação importante de Lahire, que a considera como “um patrimônio internacional das obras de ciências sociais e humanas”, muito além do que comumente resumem as referências reducionistas sobre “a sociologia de Bourdieu” (2002, p. 3). Neste trabalho, as contribuições de Lahire são fundamentais, daí talvez o excesso de citações desse autor.

¹⁵ Para quem, as contribuições de Bourdieu devem ser pensadas “com e contra” (ou, no mais das vezes, diferentemente do próprio Bourdieu (LAHIRE, 2002, p. 11).

desembocam no programa de uma sociologia psicológica, que fornece as condições de um estudo sociológico cada vez mais singular do social” (Id., p. 11).

Há, nesse esboço, um modelo interpretativo ou explicativo - a do *ator*¹⁶ (ou da escolha) racional, do *habitus* do ator estrategista, do ator em interação, da experiência e dos mundos vividos etc. que, objetivamente, se opõem sem se afrontar (Ibid., p. 9). Implicitamente, há também a sistematização de que todo quadro interpretativo deve ser modificado em função dos objetos estudados, tornando ele próprio, o estudo, uma síntese de todas as pluralidades.

O esboço das teorias do homem plural foi precedido pelos estudos de Michel de Certeau na década de 70, publicados nos estudos *A cultura plural*, em 1980. Nesses estudos, Certeau já apresentava nas entrelinhas, segundo o prefácio de Giard (2002), um programa de pesquisa cujos desdobramentos aparecem na publicação de *A invenção do cotidiano* (1990) em que se coloca como necessário preocupar-se “não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários; ou pelas diferentes maneiras de marcar socialmente o desvio operado por uma prática” (Cf. GIARD , 2002, p.13).

Certeau (1985, 2005) faz uma restrição à teoria da prática de Pierre Bourdieu no sentido de contestar o aspecto estático do *habitus* (um tipo de aquisição) em relação a estruturas sócio-econômicas, afirmando que estas não se apresentam simplificadas em blocos totalitários, mas emergem em inúmeras situações ordinárias de caracteres singulares e plurais e assim devem ser examinadas e entendidas. Caso contrário, essas estratégias ou *habitus* dão lugar a práticas ou a estratégias nas quais as disposições práticas estarão mais ou menos de acordo com as estruturas iniciais porque durante a aquisição não há modificação da estrutura. Isso levaria a uma circularidade fatal da reprodução.

A preocupação maior de Certeau (2005) era a investigação “das operações e dos seus usos individuais, das ligações e trajetórias variáveis dos ‘praticantes’”, ou seja, os homens ordinários que vivem singular e socialmente a cultura ordinária, do dia-a-dia. Para ele, teorizar sobre essa prática implicava uma multiplicidade de saberes para “distinguir maneiras de fazer (*artes de fazer*) de pensar “estilos de ação” (*artes de dizer*).

¹⁶ Explica que ao reter o termo ator pretende usar uma rede relativamente coerente de termos: “ator”, “ação”, “ato”, “atividade”, “ativar”, “reativar”.

Lahire não nega essas conjecturas, mas pondera que a estrutura social é feita por instituições e que a operação de “reativação do sentido incorporado nas instituições pelo *habitus* como senso prático não deve negligenciar a operação inversa de reativação do passado incorporado pelas instituições, que as faz também alterar suas configurações” (BOURDIEU, 1989a, p. 96), sendo possível insistir na múltipla pertença dos atores individuais, suas socializações sucessivas ou simultâneas em vários grupos e a pluralidade dos “pontos de vista” que podem mobilizar.

Para Lahire, as teses que sustentam tanto a unicidade e a homogeneidade (visão macrossocial na teoria do *habitus* de Bourdieu), tanto da cultura como do ator, “quanto àquelas que atribuem um peso maior à fragmentação (GOFFMAN, 1992), não têm nenhuma evidência quando visam teorizar de maneira geral e universal, como se os atores, sempre e em todos os lugares, devessem corresponder ao modelo de ator que elas fabricaram” (LAHIRE, 2002, p. 24).

Por isso Lahire, em seus “prolongamentos críticos” (como ele mesmo denomina, 2002) faz uma avaliação do aspecto “sistemático” e “unificador” da teoria do *habitus* bourdieusiano, que, na sua opinião, é mais sutil para ilustrar modelos macrossociológicos por esse modelo condensar ou cumular o conjunto das propriedades estatisticamente mais ligadas a um grupo social; embora seja “enganoso e caricatural” quando não tem o status de exemplo, mas é tomado como num caso particular do real:

porque a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples que aquele. Além disso, se os cruzamentos das grandes pesquisas nos indicam propriedades, atitudes, práticas, opiniões etc. estatisticamente mais ligadas a este grupo social ou àquela categoria social, não nos dizem que cada indivíduo, que compõe o grupo ou a categoria, nem sequer a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria dessas propriedades. (LAHIRE, 2000, p. 18).

Isso quer dizer que os momentos da vida de um ser humano em que se formam seus diferentes *habitus*, seus repertórios de *habitus* não são todos equivalentes. Há uma sucessão ou superposição de momentos – socializações primárias (família) e socializações secundárias (escola, trabalho, grupos de iguais),

relativamente simultânea e sucessivamente organizadas sob a forma de campos (de forças e de lutas) no sentido que Pierre Bourdieu dá a este termo, ou seja:

o processo histórico de diferenciação das esferas de atividades não é, em todo caso, redutível ao aparecimento de “campos sociais” relativamente autônomos como espaços estruturados de posições, com suas implicações, suas regras de jogo, seus interesses, seus capitais e suas lutas específicas (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter e até melhorar a sua posição) que têm como parte a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais. (LAHIRE, id. p. 33).

A sistematização de Lahire para a herança bourdieusiana, adotada por mim nesta tese, foi sendo aprofundada com as contribuições de cinco ensaios de Williams Hanks, especialmente em *Bourdieu e as práticas de linguagem* (2005), *Os gêneros do discurso em uma teoria da prática* (1987) e *Incursões no campo dêitico* (2003), para que compusessem o ponto teórico de apoio para a análise dos discursos narrativos dessas mesmas professoras.

As primeiras considerações teóricas adotadas de Hanks dizem respeito às ações que emergem num determinado campo social em contextos discursivos subdivididas em três tipos: Ação Intencional; Ação Inintencional e Ação Sobredeterminada.

Uma ação é intencional porque formula o que o agente quer dizer. Assim as pistas gramaticais, entoacionais ou gestuais servem para indicar o posicionamento corrente de um sujeito e para contextualizar no enunciado corrente as relações semióticas produzidas entre o fluxo expressivo e o contexto de sua expressão. Através da intencionalidade os signos e expressões projetam os seus objetos e, conseqüentemente, alteram os contextos.

Já a ação inintencional acontece quando o agente ou ator social ocupa uma posição, mesmo que ele não queira: por exemplo, de passageiro num aeroporto, que tem de passar pela segurança e ser inspecionado. Os sujeitos são envolvidos nessas ações sem que haja uma intenção, um querer-dizer e assim não há a um propósito do agente para fazer alguma coisa; assim não são intencionais, mas fazem parte de ocupar posições. Isso quer dizer que a ocupação de uma posição pode ser descrita como *tomada de posição*, mas também ela designa *encontrar-se em* e *ser colocado em* uma posição.

E, por último, as ações são sobredeterminadas no sentido de que há campos sociais que produzem determinadas configurações e ações contextuais mais prováveis e previsíveis. Assim a aquisição do *habitus* por parte do praticante de qualquer profissão é reforçada constantemente pelos cenários, pelos direitos, pelas responsabilidades e pelas práticas rotineiras que compõem o campo. Ao longo do treinamento que inculca modos de ser apropriados para cada profissão - professor, por exemplo – esses aspectos do campo reproduzem, sancionam e guiam os contextos e os modos de ocupá-los.

Há intencionalidade que não depende do indivíduo, mas do campo social em que um agente está engajado: por exemplo, um professor é autorizado a avaliar o trabalho escolar de seus alunos; mas essa autoridade é do campo e não um estado intencional do indivíduo. Nesse caso, os campos sociais também autorizam e legitimam determinados contextos e modos de engajamento, mas não outros. Isso quer dizer que os campos sociais exercem uma influência estruturante à parte da intencionalidade.

A segunda grande contribuição de Hanks, que explicitaremos a seguir, diz respeito à abordagem sobre contexto, o campo dêitico e a homologação entre a *poética sociológica de Bakhtin e a teoria da prática de Bourdieu*. Para Hanks, a síntese de teorias poderosas, não obstante distintas, é compatível. Essas teorias se tomadas individualmente são insuficientes, mas “constituem uma abordagem coerente e reveladora quando combinadas” (HANKS, 2008, p. 69)¹⁸.

2.5 ESTUDOS DO LETRAMENTO, BAKHTIN e BOURDIEU

A perspectiva dos Estudos de Letramento como uma prática social mediada por gêneros escritos e específicos, a partir do momento que está em implicação com as teorias sociodiscursivas bakhtinianas, pode associar-se à teoria

¹⁸ A esse respeito ver o artigo de Hanks “Os gêneros do discurso em uma teoria da prática”, publicado originalmente na *American Ethnologist*, em 1987 e traduzido para o português em 2008 por Bentes *et al.* Neste artigo, o autor desenvolve uma abordagem teórico-metodológica dos gêneros do discurso de forma a possibilitar a análise dos usos linguísticos no âmbito de uma teoria da prática. Para isso, os gêneros são concebidos enquanto elementos de um *habitus* linguístico, que consiste em esquemas estilísticos, temáticos e indiciais a partir dos quais os atores improvisam no decorrer da produção linguística.

da prática bourdieusiana aplicada aos estudos linguísticos, uma vez que em todos esses universos o elemento fundamental é o discurso.

Na ação docente que envolve práticas sociais de letramento, por exemplo, há a recorrência a gêneros discursivos escritos que são reatualizados em enunciações orais, de acordo com a recepção que os professores fazem deles, moldada segundo a *especificidade dos enunciados orais e das definições ordinárias* (RIEGEL, 1987).

Isso implica determinados mecanismos “linguísticos-enunciativos” nos moldes pautados por Marcuschi (2001) pertinentes à passagem nos processos de *retextualização* da escrita para a fala quando os enunciados escritos passam a ser oralizados. Muito do que é escrito passa por um processo de fragmentação ou de transformação em outros textos, em “práticas e eventos específicos de letramento” (MATÊNCIO, 2003).

Contribuem ainda para essa recepção os saberes incorporados pelos usuários da língua, suas percepções inculcadas e outras percepções construídas na ação, bem como seu posicionamento¹⁹ ideológico e as novas tomadas de posições nos campos sociais, como poderemos constatar ao examinar a “teoria da prática bourdieusiana aplicada aos estudos linguísticos” (HANKS, 2008).

Essa aplicação é a que considera o pensamento linguístico um *modus operandi*, no qual o *habitus* da prática linguística (HANKS, 2008, p. 38) deve ser entendido como regularidades de uso que não podem ser explicadas por regras, códigos ou convenções, “[...] mas disposições e esquemas incorporados, os quais não são seguidos ou obedecidos, mas atualizados em discursos” (Id., p.37).

Esses discursos são produzidos nas interações sociais entre indivíduos em contextos sociais (BOURDIEU, 1993). Por isso, *habitus* não tem existência independente isolada da noção de *campo*.

Campo, para Bourdieu (1993), é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; b) e o

¹⁹ A noção de *posicionamento* foi introduzida nos estudos linguísticos, em 1979, por Goffman, como *footing* (alinhamento, postura posição, a projeção do eu de participante na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção, posicionamento), já como um desdobramento do conceito de enquadre discursivo, introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido pelo próprio Goffman em 1974.

processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivas)

O campo se organiza como um espaço de posições e de tomada de posições. O *habitus* é algo dinâmico e comporta também uma dualidade, que pode ser melhor visualizada no quadro a seguir:

GRÁFICO 1 – *Habitus* e Campos Sociais

PLURALIDADE, REPERTÓRIOS DE ESQUEMAS DE AÇÃO - <i>HABITUS</i>	CAMPOS SOCIAIS
DUALIDADES (ORGANIZAÇÃO DINÂMICA)	
ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO	POSICIONAMENTOS
DISPOSIÇÕES PARA OUTRAS PERCEPÇÕES	TOMADA DE NOVOS POSICIONAMENTOS

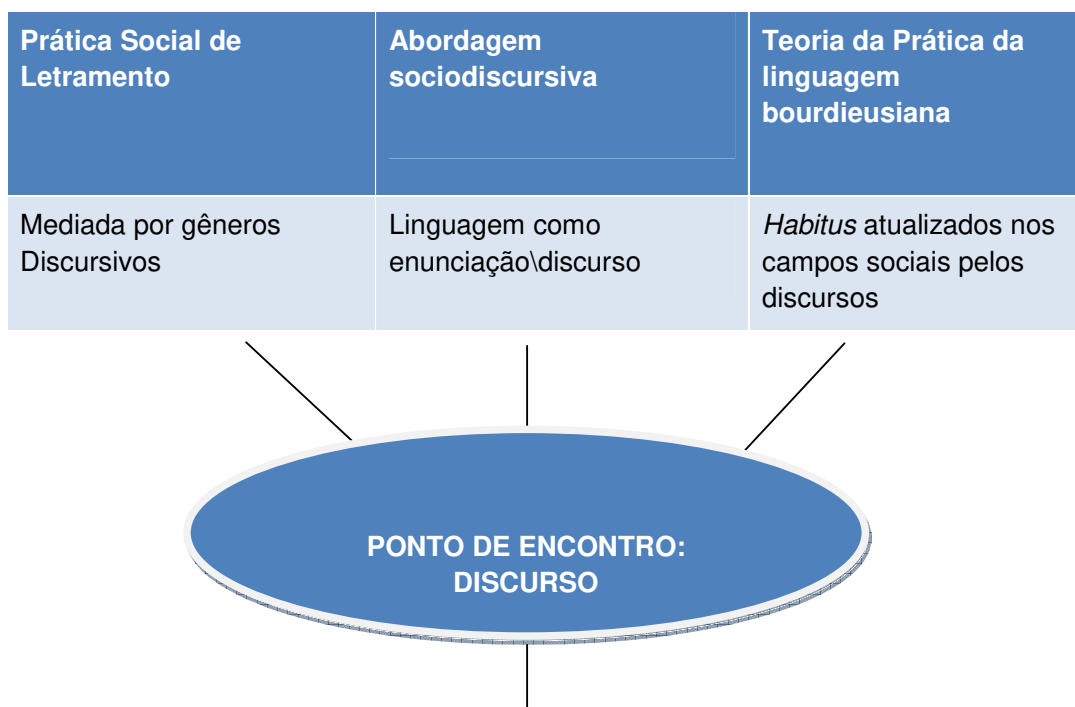
Se a pluralidade de esquemas para a ação - *habitus* - é atualizada em formas discursivas geradas na interação, considero que os discursos com os quais as professoras praticam as ações docentes que envolvem os letramentos escolares e com os quais podem manifestar formas de reflexão sobre essas ações, principalmente àqueles que tematizam seus processos de formação de leitura, podem ser examinados nessas atualizações de pluralidade de *habitus* dentro de campos sociais específicos.

Nesses campos, elas, como agentes ou atores plurais, são produtos e produtoras de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos em que ocupam posições sociais diferentes. Nesses contextos, cada uma delas incorpora uma multiplicidade de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação etc.) que se organizam em repertórios, mediante o conjunto de suas experiências socializadoras anteriores que Lahire (2002) chama de repertórios de esquemas de ação ou *habitus*, como explicitarei na seção 2.4.

Atribuir uma determinada disposição a um ator – no caso as professoras de minha pesquisa – é “[...] apostar [...] na propensão ou na tendência desse ator agir de uma certa maneira em circunstâncias determinadas”. Em termos sociais, tentar circunscrever o que, de fato, determina uma ação, ou seja, a “[...] disposição

incorporada” (p. 56) significa pensar em realidades interacionais (interações) que apenas são visíveis no encontro do professor com alguma coisa. No caso deste trabalho, das aproximações no campo das ações das professoras e no campo das representações apresentadas em suas narrativas.

GRÁFICO 2 – Ponto de Encontro: o discurso



- 1) Em suas operações de transformação na ação docente;
- 2) Em narrativas que refletem processos de formação de leitura que circulam na docente.

2.5.1 AS NARRATIVAS COMO PRINCÍPIO ENUNCIATIVO

Ao fazer uma investigação que permita ao professor fazer “uma reflexão na prática”, considero que uma das formas discursivas, como todos os gêneros discursivos em suas diferentes formas e funções sociais e mentais, que tem seu

lugar na análise dos fenômenos da incorporação de hábitos e esquemas de ação, segundo Lahire (2002), é a narrativa como uma prática de linguagem.

Como um gênero discursivo²⁰, as narrativas incorporam os traços formais formulados por Bakhtin (1992), agrupamentos estáveis de elementos temáticos, estilísticos e composicionais – e, ao mesmo tempo, são quadros de orientação, procedimentos interpretativos e conjuntos de expectativas que não pertencem à estrutura do discurso, mas às maneiras pelas quais os atores sociais se relacionam com a língua (BAUMAN, 1986).

Por levar em consideração que, para Bakhtin, até mesmo a linguagem do pensamento é caracterizada pelo dialogismo interno, povoado com a intenção de outros (BAKHTIN, 2004, p. 145), coloco em primeiro plano a forma pela qual os indivíduos estão sempre respondendo ao mundo social dialógico em função de atribuir significado a isso: “a possibilidade criativa da linguagem pode transformar seus pensamentos em ações, dando assistência a sua transformação ideológica”. Caracteriza-se, dessa forma, o que Bakhtin chama de processo ativo responsivo e em entendimento engajado.

[...] um engajamento ativo, um que assimila a palavra sob consideração num novo sistema conceitual, aquele em que o sujeito luta, se esforça para entender, estabelece uma série de inter-relações complexas, constroi consonâncias e dissonâncias com a palavra e a enriquece de novos elementos [...] é deste modo que vários pontos de vista, horizontes conceituais, sistemas de acentos, várias “linguagens” sociais vêm interagir umas com as outras. (BAKHTIN, 2004, p.113).

Neste estudo, as professoras, como agentes culturais e de letramento, e eu, na posição de pesquisadora, geramos narrativas sobre a formação de leitura nos campos sociais da escola e família e suas implicações com a pluralidade de esquemas de disposições de *habitus*.

No exame das narrativas, considero pertinente a afirmação de Hanks de que “ao descrever um discurso somos levados a tratar elementos historicamente

²⁰ Dolz e Schneuwly (2004 : p. 60-61) propõem um agrupamento de gêneros com base em domínios sociais de comunicação. Utiliza as distinções tipológicas para destacar “narrar” (mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil), “relatar” (representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo) e “argumentar” (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posições). Por essa ótica, as narrativas das professoras estariam agrupadas no aspecto tipológico relatar - “relato de experiência de vida” ; no agrupamento da ordem do “narrar”, eles agrupam a narrativa no domínio social de comunicação da cultura literária ficcional, e, portanto, deve apresentar o que se chama de “intriga”, conflito” ou “nó dramático”. Mais detalhes sobre a minha opção de trabalho encontra-se no capítulo metológico, item 3.2 que trata da narrativa como reflexão da prática.

específicos da prática social, cujos traços definidores os vinculam a atos comunicativos situados” (HANKS, 2008, p. 64). Assim, as abordagens da produção discursiva feita nesta tese incorporam os traços formais, porém situam as narrativas fundamentalmente em relação à ação neste segundo aspecto histórico.

Trabalharei, portanto com as indicações de Hanks (2008), que, no contexto discursivo, considera as relações temáticas ou as ações intencionais empreendidas pelos atores num determinado campo social em que operem. Para ele:

o *habitus* e o estado corrente do campo co-operam sobre os estados intencionais daqueles que os ocupam. Eles fornecem um universo já pronto de objetos e de agentes, de quadros de referência, de espaços e de posturas avaliativas – as matérias-primas do contexto. (HANKS, 2008, p. 18).

Em nível micro, o foco sobre o discurso requer “análises detalhadas dos fatos linguísticos e etnográficos emergentes localmente” (HANKS, 2008 p. 173); já em nível macro, o foco vai para os “sistemas socioculturais” que requerem análise igualmente cuidadosa das regularidades formais e funcionais, cujas motivações se encontram muito além dos indivíduos e de suas ações.

Nesta tese, não focarei a análise das narrativas com todas as categorias do processo de contextualização do discurso sistematizado por Hanks, mas tomo emprestada uma categoria em que esse discurso se configura: o cenário – *setting* -, para se privilegiar o campo demonstrativo, como ponto de partida para o estudo do discurso. Por *setting*, Hanks define:

a disposição em camadas na situação de atos socialmente identificáveis, as expectativas, a compreensão mútua entre as partes, e um sistema de relevância, para se chegar a uma unidade mais próxima da interação e consideravelmente mais estruturada (HANKS, 2008, p. 9)

Quando dispomos em camadas a situação de nossa interação, os atos socialmente identificáveis (os atos das professoras em relação aos objetivos do estudo), as expectativas (minha em relação às narrativas do processo de formação de leitura e delas em relação às pontuações de suas falas), a compreensão mútua entre as partes (elas da minha posição de pesquisadora e eu do posicionamento delas em relação ao processo de formação em leitura), e um sistema de relevância

(em termos do tema considerado pertinente para a tessitura dessas narrativas) chegamos a uma unidade contextual mais próxima da interação que Hanks chama de cenário (*setting*).

A formulação do cenário no qual ocorreram os enunciados se aplica reflexivamente ao próprio cenário discursivo no qual eles ocorreram. Estávamos numa sala de aula da escola em que as professoras trabalham e, associado a esse lugar, estava a relevância do que seria narrado, formulada internamente ao contexto interativo com a possibilidade de “representar a conversão de uma simples situação em um cenário social” (HANKS, 2008, p. 10).

Hanks trata das ancoragens nas experiências prévias dos sujeitos, que funcionam como um horizonte das referências das histórias que os sujeitos apresentam. Este aspecto expande o âmbito do contexto que passa do presente vivido e da percepção situada para um passado rememorado e sedimentado através da experiência cotidiana. Ou, resumindo, há a expansão das situações vividas no presente para a percepção situada de um passado rememorado conectado a uma história não-local, em termos do aqui-agora, porque estão sedimentadas no passado.

No âmbito do campo simbólico e campo demonstrativo, Hanks retoma de Bühler (1990) o resumo Aqui-Agora-Eu , que retomo aqui para a análise dos relatos “na medida em que a noção de campo diz respeito à dêixis verbal que se liga imediatamente com as relações básicas entre o falante, o destinatário, o objeto e o contexto fenomênico da enunciação” (HANKS, 2008, p. 205), indicando:

1) posições dos agentes comunicativos relativamente aos enquadres de participação que eles ocupam (isto é, quem ocupa a posição de falante, destinatário e outras, tal como é definido pela língua e pelas práticas comunicativas de seus falantes) e posições ocupadas pelos objetos de referência;

2) múltiplas dimensões por meio das quais os agentes têm acesso às posições.

Esses aspectos podem ser interpretados sob a ótica da Incorporação (*embedding*) de que fala Hanks (*ibid*) e que não está limitada aos níveis até agora citados. É neste nível, o da incorporação para o estudo do contexto, que o autor utiliza dos conceitos bourdieusianos de *habitus* e campos sociais lembrando que a

relação entre *habitus* e campo é sutil e de longo alcance. O *habitus* é inculcado na infância, inicialmente no campo doméstico e por meio da educação mais ou menos formal; é reforçado e reproduzido na vida social cotidiana dessas esferas e também nas práticas de trabalho, que exercem influências particulares.

Quando lido aqui com a noção de *habitus*, trabalho também com a ampliação dessa compreensão feita por Bernard Lahire como pluralidade de *disposições sociais* (disposições a agir, sentir, avaliar, pensar, apreciar dessa ou daquela maneira) ou *ações* que só podem ser descritas quando se revelam ou se cumprem “em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação” (LAHIRE, 2002, p. 78). Com tais dimensões, o *habitus* viabiliza-se enquanto produto de uma situação concreta com a qual estabelece uma relação dialética, de onde se originam certas práticas sociais.

Lahire considera que Bourdieu esqueceu as muitas ocasiões de desajuste e de crise ao privilegiar os momentos de ajustamento “mágico” dos hábitos incorporados às situações – porque essa tese é interessante apenas teoricamente, mas nunca é totalmente verificável, empírica e historicamente: “é por essa razão que as disposições não foram constituídas numa única situação social e numa única ‘posição’ social” (LAHIRE, 2002, p. 51).

Daí considero fundamental que, nesta tese, a análise das práticas históricas de formação de leitura das professoras e suas ações docentes reativem uma parte das experiências passadas incorporadas e que estas sejam focadas tendo em vista o campo de investigação proposto .

O presente pode tanto reativar lembranças como tem o poder de inibir aquilo que, do passado incorporado, não pode encontrar em tal contexto o caminho de sua ativação. Lahire (2002) cita os exemplos dos trabalhos da sociolinguística norte-americana²³ para falar dos campos de pesquisa que exploram a questão da pluralidade dos hábitos e de seus desencadeadores circunstanciados dentro de um mesmo contexto. Na prática podemos encontrar a semelhança entre a situação presente e experiências passadas incorporadas sob a forma de resumos de

²³ O autor cita o trabalho de Gumperz (as práticas linguageiras) sobre o fenômeno da heterogeneidade dos hábitos linhuísticos/linguageiros incorporados. Fala das observações de Gumperz (1989) sobre as mudanças de língua de uma “frase” à outra (trata-se da alternância de código ou *code switching*), e até durante a mesma “frase” (fala-se de mistura de línguas de código ou *code mixing*). (LAHIRE, 2002, p. 65).

experiência em que podemos mobilizar determinadas competências que permitem que alguém aja de maneira mais ou menos pertinente.

Pelo *habitus*²⁴ como senso prático não se deve negligenciar a operação de reativação do passado incorporado pelas instituições sociais. Ao se apropriar de um objeto, uma instituição, um lugar, o ator dá vida àquilo que permaneceria em estado de letra morta, mas inversamente, porque é colocado na presença do objeto, da situação, da instituição, do lugar etc., é que desperta aquilo que, de outro modo, poderia ter permanecido temporariamente ou mais duravelmente em estado de vigília.

(...) mais do que “lembrar” das coisas do passado, isto é, “representar” para si o passado e manter uma relação mnemônica com o passado, o ator “vê” seu passado (incorporado na forma de esquemas de ação, de hábitos) ativado e desencadeado para agir. Mas, diz, é preciso ficar claro que esse “agir” não está limitado à ação “corporal” ou “gestual” (...). É preciso entender a palavra “ação” no sentido amplo do termo: responder ou tomar a palavra, pensar ou imaginar mentalmente uma “coisa” ou uma situação, fazer um gesto, correr, andar, abaixar-se, voltar-se, virar-se, esquivar-se, saltar... (LAHIRE, 2002, p. 74).

É inegável a importância que o passado tem em nossas ações presentes; contudo, será o momento presente ou a “situação presente que ‘decide’ que aspectos do passado poderão ressurgir e agir no presente. Muitas vezes no presente há um acontecimento desencadeador como as madalenas na obra *A busca do tempo perdido* de Marcel Proust, ao mesmo tempo em que existem muitas ações que não acham mais condições de serem atualizadas para recordar e se *convencer* da importância da ação presente.

²⁴ As linhas de reflexão que estão dentro da noção de *habitus*, de acordo com Bourdieu (1983), são a *hexis*, o *ethos* e o *eidos*. A primeira é a noção aristotélica de *hexis*, que está relacionada às disposições individuais que combinam desejo (intenção) e julgamento (avaliação), ligados à linguagem e à postura corporal. A *hexis* é a dimensão que possibilita a internalização das consequências das práticas sociais e, também, a sua exteriorização corporal, através do modo de falar, gesticular, olhar e andar dos agentes sociais. O *ethos* é a dimensão ética que designa um conjunto sistemático de princípios práticos, não necessariamente conscientes, podendo ser considerado como uma ética prática. Opõe-se à ética que é constituída por um sistema coerente de princípios explicativos. O *eidos* é a dimensão que corresponde a um sistema de esquemas lógicos e cognitivos de classificação dos objetos do mundo social, portanto, leva o *habitus* a traduzir-se em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos.

2.6. ENUNCIADO DA HIPÓTESE

No contexto das pesquisas em Linguística Aplicada, quando se discute as práticas sociais de letramento veiculadas na escola pública brasileira, é comum a consideração de uma hipótese de cunho sócio-cultural, segundo a qual as famílias estão longe das práticas de letramento legitimadas pela sociedade.

Esse aspecto aproxima o trabalho clássico de Heath (1983) das considerações de Lahire (2002, p. 184, grifos meus) quanto à constituição do universo familiar como um “[...] local pedagogicamente incitante, que faça a criança participar em atividades que necessitam de leitura e escrita, porque fornecem modelos de identificação práticos próprios para dar vontade de imitar, de fazer como”. Eles são modelos globalmente “difusores” de efeitos cognitivos ou organizacionais ligados à incorporação pelos pais de uma cultura da escrita; estando os filhos, então, em condições ideais para construir habilidades, representações, gostos pela escrita e pela leitura:

a combinação desses diferentes ingredientes só é encontrada nas famílias cujo grau de antiguidade de acesso à escola e à escrita é particularmente elevado. De fato, tudo opõe as crianças que têm avós e/ ou pais quase analfabetos ou com dificuldades com a escrita àqueles cujos pais, avós e, às vezes, várias gerações anteriores não apenas são ou foram alfabetizados, mas conheceram longos percursos escolares. (LAHIRE, 2002, p.185).

Paralelamente, há uma grande preocupação de ordem psicopedagógica com a boa ou má formação dos professores, com as noções de currículo e de disciplinas escolares que se ligam às ideias de controle do processo pedagógico, estabelecimento de prioridades, segundo as finalidades da educação (de acordo com o público a que se destina e com interesses em disputa), ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos do ensino.

Desse quadro macrossocial, as pesquisas sobre formação do professor, em língua materna no Brasil vêm se empenhando no conhecimento de aspectos micro-etnográficos no que diz respeito às especificidades das práticas de ensino que envolvem o letramento.

Os estudos contemporâneos avançam e explicitam que os descaminhos e insucessos dessas práticas se devem, de um lado, ao desconhecimento, por parte dos professores, de pressupostos da psicolinguística para uma ação na Educação Infantil e Ensino Fundamental; da falta de entendimento das inovações teóricas sobre ensino e linguagem e formas de letramento prescritas pelas mudanças legais; e de outro, ao fato de que as inovações teóricas provindas da academia que visam a fortalecer as práticas de ensino desses professores, apesar de competentes, não funcionam em sala de aula, caso não sejam bem compreendidas e incorporadas ao saber fazer tradicional desse professor, o que faz com que o professor passe por um processo de deslegitimação de seus saberes.

Se as ações de ensino que envolvem o letramento (e dentre elas, a alfabetização), praticadas pelos professores não são as mesmas formuladas pela formação dada pela academia ou estabelecidas pelas prescrições legais, isso implica a tese de que as práticas interventivas no trabalho pedagógico cotidiano do professor nos ambientes sócio-culturais de inserção da comunidade escolar podem possibilitar o reconhecimento dos saberes hibridizados e plurais, entre o que se constitui historicamente como saber local e as injunções dos saberes “dominantes” que circulam globalmente, no processo de formação de leitura dessas professores. Isso implica uma reflexão que vá ao encontro de um contexto nem sempre possível de ser avaliado e refletido cotidianamente pelos professores que nele estão inseridos e que, por sua vez, possa subsidiar travessias por meio de práticas de ensino que envolvam letramentos, mais significativas para esses professores e para seus alunos.

A pretensão desta investigação é enveredar pelo conjunto das teorias que acreditam em práticas sociais de linguagem e em tudo que, por conseguinte, implica essa crença: práticas sociais de letramento e práticas sociais de veiculação de saberes institucionalizadas por suas agências sociais, como a escola e, intrinsecamente, a questão da formação do professor dentro de condições institucionais determinadas.

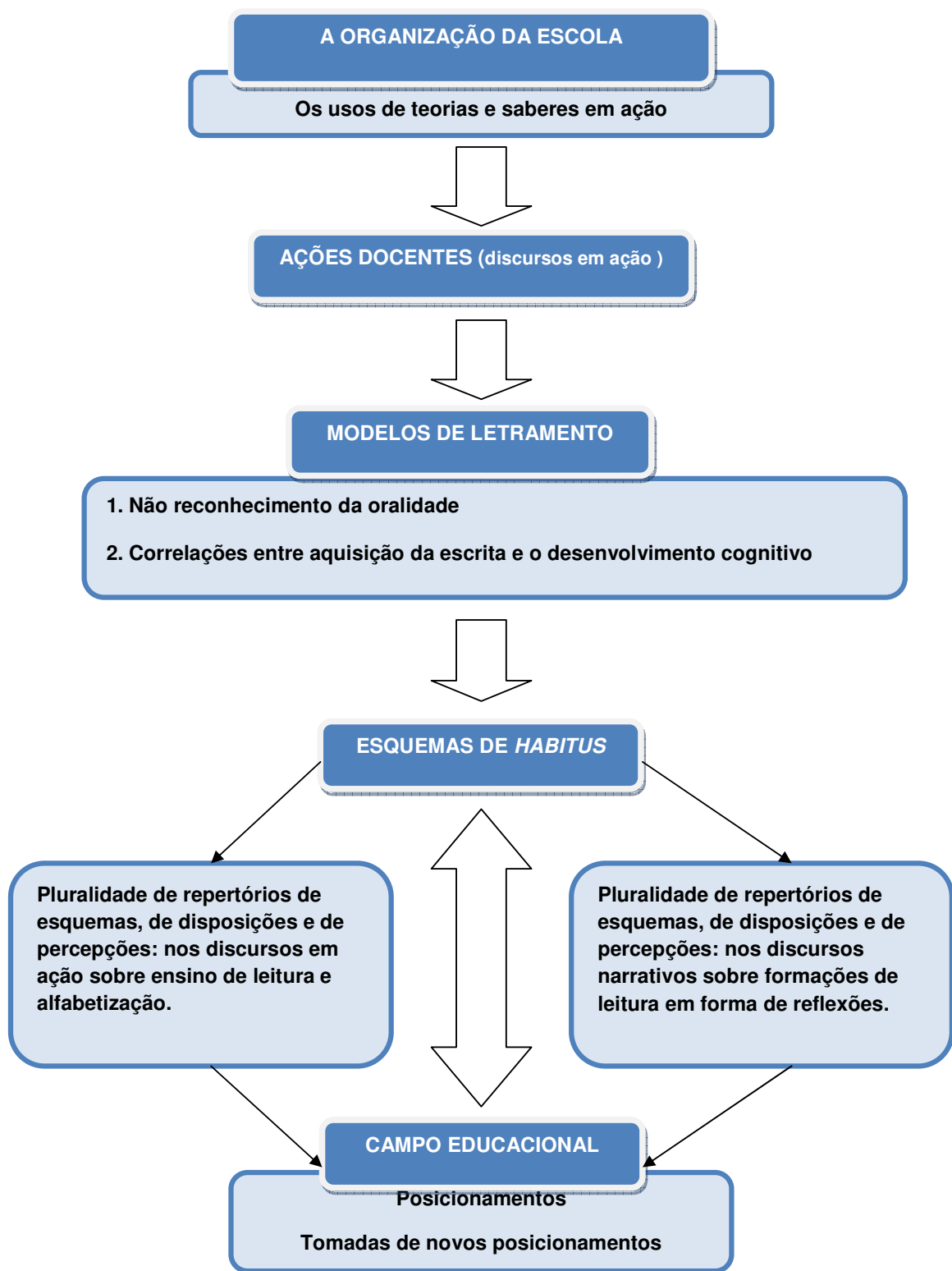
Sobre as práticas sociais de letramento situado das professoras da rede pública municipal da Amazônia paraense, esta tese pretende não ‘perder de vista’ o campo das relações sociais mais amplas em que professoras, possíveis agentes sociais e culturais de letramento, se constituíram socialmente. Dessa forma, o campo educacional, onde estão família e escola, insere-se nos Campos Sociais (no sentido

bourdieusiano do termo, interpretado por Lahire (1998), adaptados da sociologia da prática), que designam um espaço delimitado de posicionamentos e de tomadas de novos posicionamentos por meio dos quais os valores transitam, por intermédio das ações dos agentes culturais e de letramento que possuem trajetórias ou carreiras e se engajam em vários posicionamentos.

Nesses campos sociais, circulam valores, tais como o capital e o poder econômico simbólico; e as posições dos agentes podem ser ocupadas somente por coletividades (organizações profissionais, “comunidades”, classes, corpo departamental), cujas interações são mediadas pela escrita, por meios eletrônicos ou por outros instrumentos. Assim, hospital, universidade, profissão, disciplina acadêmica, tribunal, supermercado, aeroporto, congregação religiosa, vizinhança são todos campos sociais que formularam pluralidades de repertórios de esquemas de ações incorporados socialmente – *habitus*, igualmente utilizado neste trabalho a partir do redimensionamento que os estudos de Bernard Lahire dá a esse termo bourdieusiano.

Uma forma de visualização dessas injunções pode ser apresentada na seguinte configuração:

GRÁFICO 3 – Arqueologia da tese



CAPÍTULO 3. IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS: PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS

Para entrar nas veredas de um campo de estudo como o que explicitarei na introdução é necessário convocar uma multiplicidade de saberes e métodos - “fazeres” - para haver uma possível aproximação do que se busca conhecer. Aproximar é necessário, preencher as microlacunas entrevistas de longe, com a percepção da pesquisa qualitativa, por exemplo. Aproximações, interações, reflexões, avaliações significam, nesse sentido, dar um enfoque objetivo à dialética de ações por si só subjetivas, amplas, semoventes.

Daí a importância da iniciativa de aproximações gestadas e geradas ao longo de cinco anos com o campo de pesquisa deste estudo: na cidade de Belém, no bairro Condor, na escola SN, das salas de aula do Ciclo Básico I, das professoras, dos alunos, dos técnicos e dos pais que compõem a comunidade escolar.

Falar em aproximação com a cidade de Belém não é preciso; é preciso dizer que vivi a maior parte da minha vida na cidade, fato que a consubstancia em mim; exato também é dizer que eu sempre vi o bairro da Condor de passagem e à distância; e que a escola SN, selecionada entre as escolas municipais, passou a me interessar a partir de sua localização periférica, mas paralela aos bairros mais abastados e bem servidos em termos de estrutura e serviços da cidade; e, ao mesmo tempo, por uma opção ideológica. A escola faz parte da rede municipal que passara por significativas mudanças após a implantação do Projeto da Escola Cabana da Secretaria de Educação da gestão petista na cidade de Belém, que mudou o processo de enturmação e almejou ser uma forte intervenção para a obtenção de melhor qualidade na escola pública que atende a população de pouco poder aquisitivo.

Desde o início do estudo, o foco eram as práticas de letramento das séries iniciais do ensino fundamental, com orientações da Linguística Aplicada de

priorização do contexto da sala de aula para abordagens interpretativistas a fim de procurar entender os vários objetos que são, por sua vez, construídos: as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades. (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Essa opção fortaleceu a reflexão de que é preciso voltar à análise empírica de práticas singulares e só se permitir generalizações prudentes e limitadas.

Este capítulo tem como objetivo a apresentação dos contornos metodológicos desta investigação por meio da justificativa da escolha da pesquisa do tipo etnográfica²⁷, a explicitação dos modos de geração dos dados, a descrição da minha atuação em campo e a instrumentalização utilizada para a geração dos dados subsequentes à observação etnográfica. Desta feita, em forma de produção de textos narrativos sobre escolarização inicial e primeiras leituras das professoras, cujas práticas foram observadas, e, por meio de entrevistas audio-gravadas, de forma mais direcionada para aprofundamentos dos dados apresentados nas narrativas escritas.

Por fim, ainda em relação aos procedimentos metodológicos, apresentarei uma identificação e caracterização das professoras cujas ações em sala de aula foram observadas e darei algumas indicações sobre o tratamento dos dados, desde o enfoque teórico inicial até os enquadramentos teóricos finais.

Após a apresentação desses procedimentos que envolvem a natureza da pesquisa, só no próximo capítulo, apresentarei uma caracterização da sociocultura local, da comunidade escolar, do projeto político pedagógico e da organização da escola, uma vez que esses dados começam a assumir, nesta tese, alguns direcionamentos teóricos e analíticos que norteiam as demais análises, segundo os objetivos desta pesquisa.

3.1. A OBSERVAÇÃO DE TIPO ETNOGRÁFICO

Antes de iniciar as considerações sobre a pesquisa de tipo etnográfico, é necessário que eu explicito a origem desta investigação e as condições nas quais ela aconteceu.

²⁷ Andre (2007, p. 28) faz uma diferença entre pesquisa de tipo etnográfico e pesquisa etnográfica. Na área de educação, para ela, há uma adaptação da etnografia – daí falar de pesquisa de tipo etnográfica - que, nos estudos antropológicos, é desenvolvida em todas as suas dimensões e requisitos.

O município de Belém passou oito anos sob a gestão petista – de 1998 a 2005 – e, na época, a vitória nas eleições municipais foi amplamente festejada por todos os movimentos sociais de esquerda que lutavam para promover mudanças nos verdadeiros “feudos” tradicionais da política no estado do Pará, por meio das eleições. A gestão petista, como já mencionei na introdução e explicitarei um pouco mais no Capítulo 4, havia implantado na educação de forma pioneira o sistema de ciclos nas escolas municipais, por meio do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana. Este fazia parte de um projeto coletivo de maior alcance para ao município, que contemplou uma série de reformas e ações que tinham o diferencial de serem frutos de decisões tomadas em conjunto com a população. Assim surgiu a Escola Cabana, que, embora não tenha tido a longevidade necessária para avaliações e modificações sobre os problemas que eram apontados pela comunidade escolar, funcionou como uma possível tentativa de melhoria da escola pública na cidade de Belém.

Tive acesso aos documentos de criação do Projeto da Escola Cabana e me interessei em descrever e interpretar uma prática de ensino singular e sua relação com o contexto sociocultural no qual ela estava inserida. A partir daí, formulei um projeto de pesquisa interdisciplinar envolvendo pesquisadores dos estudos linguísticos, literários e da educação numa Universidade particular em que eu trabalhava na época. Com o fomento da fundação da própria universidade com a inclusão de alunos de iniciação científica da área de Letras e Educação, selecionamos duas escolas para fazermos uma observação das ações docentes sob a perspectiva etnográfica, em seis salas do Ciclo Básico I – três numa escola no Bairro da Marambaia, e três na escola SN, no bairro da Condor.

Mesmo com pouca familiaridade com os Estudos de Letramento que estavam em plena efervescência entre o final do século passado e o início deste, fizemos as observações das práticas de ensino nas escolas durante quatro meses e produzimos um relatório final com a análise dos dados e os resultados da pesquisa no final de 2005, com algumas lacunas de âmbito analítico, com muitas questões a serem respondidas e que passaram a me inquietar.

A fim de refazer a análise dos dados da observação etnográfica e de aprofundar questões sobre a formação das professoras alfabetizadoras de uma das escolas, a SN, lancei-me a um projeto de pesquisa que desembocou nesta tese.

3.1.1 PARA UM ACOMPANHAMENTO ETNOGRÁFICO

Os locais escolhidos para a observação etnográfica, ao mesmo tempo em que se singularizam por suas peculiaridades, se assemelham quando se focaliza as trajetórias de leitores e escreventes dos sujeitos neles inseridos, reconstituídas segundo as práticas observadas no dia a dia da sala de aula.

Caracterizei esse cotidiano, por meio de uma observação de caráter etnográfico, para, na análise, contextualizar as práticas docentes com a literatura específica sobre o assunto, tendo como perspectiva fundamental:

- a reflexão sobre o processo de formação de professores na área dos estudos linguísticos e literários, a fim de redimensioná-los em consonância com os reais objetivos e funções desses saberes na escola;
- a contextualização da realidade do ensino brasileiro que se processa no espaço amazônico, diante da qual é necessária uma postura comprometida com práticas eficientes de letramento, que relacionem, adequada e criticamente, os conhecimentos teóricos veiculados nos cursos que se destinam a formar professores.

As visões de Gumperz e Hymes (1964), Erickson (1981), Ezpeleta e Rockwell (1986), Cançado (1994), e André (2007) sobre etnografia orientam a necessidade de documentação da realidade cotidiana, em que a observação, a descrição e a análise deveriam estar inter-relacionadas como aspectos inseparáveis e indispensáveis ao processo de investigação. Assim sendo, numa determinada situação, dada atividade deve ser observada, descrita e analisada tendo em vista a sistematização e a compreensão dos dados significativos e concernentes ao objeto investigado.

Aplicada à educação, esse tipo de pesquisa enquadra-se dentro do paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa, que, segundo Cançado (1994), tem como instrumento basilar a observação não-estruturada da sala de aula, com o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações.

Na perspectiva de Gumperz e Hymes (1964), a etnografia (da fala) é um campo de investigação que pode ser ampliado para abranger também aspectos comunicativos, com enfoques na padronização dos comportamentos comunicativos, incluindo a fala como uma forma de comunicação.

Erickson (1981), por sua vez, sugere que existem duas fontes principais para se obter um *corpus*: “olhar” e “perguntar”. “Olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições); “perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de observação etc.

A partir das fontes “olhar” e “perguntar” sugeridas por Erickson, do ponto de vista metodológico, levei em conta as interações em sala de aula tendo como referência fundamental as ações dos docentes no que diz respeito aos letramentos escolares, com o objetivo de compreender as questões impactantes no desempenho escolar dos alunos que os impedem de ter sucesso na escola: que ações docentes são recorrentes e apropriadas à educação nessa interação, que esquemas de disposições incorporadas são implementados pelas professoras que lhes permitem diferentes arranjos na operacionalização do seu fazer cotidiano.

Ao mesmo tempo, a técnicas de observação, anotações em diários de campo e aplicação de entrevistas induziram à complementação da observação etnográfica pelo envolvimento maior com o “trabalho de campo”, “com aproximações do pesquisador naquele fazer” (ANDRE, 2007, p. 28) para direcionar não só as técnicas tradicionais da etnografia, como a observação participante, para apreender pontos relevantes e esclarecer dúvidas, como também a análise de documentos, para complementar e contextualizar informações.

Dessa forma, as observações passaram a suscitar inquietações e questionamentos em torno da formação de leitura daquelas professoras, ampliadas pela minha ligação cada vez maior com a escola SN, mais acessível para mim em termos de localização e relações de parcerias estabelecidas com as professoras que ali trabalhavam, devido a minha presença semanal na escola para participar e/ou orientar as observações feitas pelos alunos bolsistas da pesquisa.

3.1.2 A GERAÇÃO DE NARRATIVAS: EVENTOS DE LETRAMENTO COMO PARTE DA ETNOGRAFIA

O acompanhamento do tipo etnográfico feito na escola SN foi iniciado no mês de setembro de 2004 e foi estendido até o final de janeiro de 2005 e fez com que, intuitivamente, eu direcionasse o meu trabalho de interpretação daquela realidade de ensino, não somente para padronizar ações, ideias e relações de forma arbitrária, mas para propor teorias e reflexões para a realidade situada considerada. Muito mais do que observar o cotidiano das professoras alfabetizadoras e de descrever seus modos de trabalho, passei a me preocupar com a própria construção dessas ações docentes, estabelecendo uma atitude colaborativa que, para Horikawa (2008), na pesquisa, não só problematiza a prática docente para propiciar ao professor a compreensão de que ele faz, de como faz, do por que faz, como também pode apresentar outras formas de como o professor pode vir a fazer de forma diferente.

Assim, aconteceu o segundo momento da geração de dados, no início do ano de 2006, após as observações etnográficas, quando promovi uma oficina para comentar alguns resultados da observação feita e discutir sobre a possibilidade de novas entradas na escola e dar a conhecer o meu comprometimento com a formação do professor da escola pública.

Pela parte da manhã, discuti alguns conceitos recorrentes nos eventos em que elas participavam e os quais elas não dominavam – um desses conceitos foi justamente sobre o “letramento” e sobre outros termos como gêneros textuais, que elas tinham lido nos PCNs, mas ainda não haviam compreendido o que eles queriam dizer. À tarde, motivei-as a refletir sobre o processo de formação delas próprias como professoras e solicitei que elas escrevessem algo sobre suas experiências escolares e familiares com a leitura.

Quanto à metodologia de geração das narrativas, há uma decisão que me parece relevante ser explicitada. Ela diz respeito às modalidades escrita e oral dessas narrativas e dos tratamentos que dei a elas nesta análise.

Para caracterizar esses momentos como eventos de letramento, o vetor inicial para as interações com as professoras é a formulação de Bakhtin (1997) de *dialogia*, como princípio constitutivo da linguagem, e de *compreensão responsiva*

ativa, como marcas norteadoras para a geração de dados, de acordo com as orientações teóricas desta pesquisa.

A apreensão dos modos dessa dialogia foi focada pela ótica dos Estudos de Letramento em momentos de geração de dados caracterizados como eventos de letramento em que as professoras enunciam seus processos de formação de leitura por meio de narrativas escritas e orais. Os eventos têm características próprias de escrita e de fala, mas estão associados em termos de continuidade, haja vista que as narrativas escritas serviram de base para as entrevistas que possibilitaram a enunciação das narrativas orais.

O primeiro evento caracterizado como *escrevendo narrativas* exige que lembremos aqui que essa atividade particular tem um funcionamento que está associado ao funcionamento das atividades de produção da escrita na escola. Desse modo, tem uma particularização em termos de recorrência, formas e estratégias definidas, do que se convencionou chamar, na escola, de *composição*, de *redação* ou, mais recentemente, de *produção de textos*.

Ao lançar mão de um funcionamento desse tipo, relacionado ao ensino da escrita que é recorrente nas escolas, sistematizei a atividade na seguinte organização, segundo o trabalho de Gomes-Santos. (2003, p. 53-63), que envolve gestos de motivação, de apresentação de orientações e comentários.

A motivação foi o livro *Metamemória – Memórias Travessia de uma educadora* (2001), de Magda Soares, autora bastante conhecida entre as professoras. A estratégia que utilizei para apresentar o livro foi direcionar as perguntas: *Vocês gostam de ler histórias sobre a vida de pessoas famosas, sobre a vida de santo, por exemplo, ou narrativas sobre a vida de escritores, poetas etc? Vocês já leram alguma autobiografia de professores? E se vocês tivessem que escrever uma autobiografia, o que vocês contariam?*

Para isso levei em consideração os enfoques que privilegiam as histórias de vida (no âmbito da formação de leitura), como nos lembra Bamberg (2002, p. 150): *não apenas para projetar um enredo retrospectivo de nossa vida quando a colocamos, ou a seus episódios, em formato narrativo, mas também construímos o que chamamos de nossas memórias em configurações narrativas*.

Li o capítulo 1, “A chave do passado”, cuja epígrafe sintetiza bem as considerações iniciais de Magda Soares sobre por que ela faz um trabalho de metamemória para depois falar das memórias. Li também o capítulo 2, “O risco do

bordado”, em que a autora pretende fazer um capítulo curto para desmanchar uma impressão que o capítulo anterior poderia ter deixado. Comentamos também a epígrafe de Autran Dourado (o risco do bordado) “*Feito dizem: Deus é que sabe por inteiro o risco do bordado*”.

O encontro prosseguiu com a história de nossas formações. Solicitei ao grupo que tentasse fazer um paralelismo com os processos de escolarização dos seus alunos e que tentassem lembrar dos seus próprios processos de escolarização. Minha intenção era conhecer o processo de escolarização inicial e a história da formação de leitura do grupo.

Falei que na universidade precisamos vez e outra fazer um memorial. E que esse tipo de texto precisa revelar a trajetória intelectual do professor ou candidato a alguns programas de pós-graduação ou concursos. Ali, devem ficar patentes as dúvidas, as surpresas, perplexidades e os caminhos de emancipação ou amadurecimento intelectual do professor ou candidato. Continuei dizendo que o memorial de Magda Soares atendeu a requisito para inscrição em concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais.

Então perguntei se elas estariam dispostas a fazer um risco sinalizador no bordado das suas vidas. Elas responderam com indagações sobre como poderiam fazer isso e eu propus que elas falassem comigo sobre os seus processos de escolarização inicial na família e na escola, sobre as primeiras leituras, sobre leituras e leitores na infância, seguindo uma linha até o momento atual.

O convite era para que elas discutissem as lembranças de seus processos de escolarização e de letramento e em que sentido esse processo poderia fazê-las tecer suas histórias, seguindo a instrução que eu lhes daria como direcionador de suas narrativas.

Esclareci que o trabalho de pesquisa com narrativas vinha sendo utilizado em muitas pesquisas contemporâneas e que nelas muitas educadoras refletiram sobre seus mundos, reais e fictícios e lidaram com a hipótese de realizar alterações nas práticas profissionais.

As orientações apresentadas seguem o gênero *instrução para a atividade de produção escrita* (GOMES-SANTOS, 2003, p. 58) e apontam para algumas maneiras de como as histórias de formação de leitura poderiam ser narradas por escrito. Com essa instrução, eu pretendia linearizar as ações que fizera até então e, no momento em que elas passassem a escrever, configurar assim por escrito na

folha de papel um texto narrativo. Solicitei que elas lessem a formulação escrita das instruções feitas numa outra folha construída anteriormente ao evento, no momento em que eu planejei a atividade e que, após essa leitura, escrevessem numa folha de caderno, pautada, como opção subjetiva para que elas demonstrassem maior familiaridade com suas próprias elaborações, como se fosse um registro de suas tarefas escolares cotidianas.

O funcionamento que essas instruções têm neste trabalho pode ser visualizado a partir da análise das instruções colocadas para a geração dos dados de narrativas que integram o *corpus* deste trabalho, juntamente com uma citação do texto-base de Magda Soares:

Não esqueça: esse é o bordado da sua vida. Com certeza quando a gente lembra das coisas que vivemos, das pessoas que fizeram parte de nossa história e dos lugares em que vivemos; muito de nossa lembrança é real e outro tanto é inventado. Não faz mal. Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo o que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje'. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tem relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re) construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é: não descrevo, pois; interpreto (SOARES, 1991, p. 40)..

‘Como nós profissionais leitoras e leitores nos constituímos ontem e hoje?’

1. Quem são os meus pais? Que idade tenho? Onde nasci e me criei?
 2. Qual o meu grau de escolaridade?
 3. Que lembranças eu tenho de minha vida escolar?
 4. Como era a minha escola e a minha professora?
 5. Onde e com quem aprendi a ler?
 6. Como foi o meu primeiro contato com a leitura?
 7. Na minha casa tinha livros?
 8. Quem lia ou contava histórias em casa?
 9. Que livro marcou a minha infância?
 10. Que livros eu li na adolescência?
 11. Que livros e revistas eu acho que me divertem e ensinam hoje?
 12. O que me levou a ser professor?
 13. Como eu hoje ensino meus alunos a lerem?
- Quais as suas dificuldades para poder formar um leitor?

Em seguida fiz comentários sobre o texto motivador para retomar o modo de constituição do texto teve como objetivo estimular as professoras para que elas refletissem sobre seus processos de formação de leitura. Essa reflexão

converteu-se em textos escritos de 'narrativas de experiências de vida', de bastante utilidade para os fins a que me propus na pesquisa.

A escrita desses textos possibilitou verificar que as professoras apresentavam uma ordem quase cronológica dos eventos relatados, mas com apagamentos de passagens importantes nessa rememoração, que deixaram lastros para outras interrogações, daí o terceiro momento da geração de dados, em 2007, antecipado por uma oficina em que apresentei sugestões de materiais didáticos para atividades de leitura e de escrita nas séries iniciais. Utilizei, em seguida, o instrumento entrevista, com a finalidade de aprofundar as lacunas dos textos escritos, estimulando as professoras a expressarem suas visões sobre suas práticas de leitura vivenciadas ao longo de sua vida e de sua formação escolar, características da família de origem, e o impacto da vida escolar para a sua formação como leitora, em narrativas orais.

No momento eu estava ciente de que o entrevistado, no fundo, sempre diz sua "vida" (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções) através da estrutura de uma interação pesquisador / pesquisado, na qual, segundo Singly (1982, apud LAHIRE 2002).

a situação de pesquisa tem um papel importante na determinação do que, no conjunto das experiências passadas, será mobilizado. Portanto, ela desempenha um poderoso papel de seleção, que implica que uma parte das experiências está sumida, não ativada e, às vezes, até conscientemente morta (SINGLY, 1982 In: LAHIRE, 2002, p. 78).

Assim, tentei conduzir as entrevistas, na situação de trabalho das professoras e no contexto do bairro onde a escola está inserida, para focar o modo particular como cada uma delas lida com as inúmeras e complexas influências e interações processadas durante a sua vida, especialmente ao longo de sua escolarização, que resultaram num tipo de conduta com a leitura, almejada de modo geral pela sociedade.

Na impossibilidade de reuni-las num grupo para gerar os dados em rodas de conversa, as entrevistas foram gravadas em 12 horas, em três momentos diferenciados. Do primeiro momento participaram três professoras; do segundo, duas professoras e do terceiro, também duas professoras.

Muitas informações ditas pelas professoras foram assumindo o formato de narrativas orais, em que cada narradora, em pequenos recortes, foi sequenciando a

apresentação de fatos ocorridos no passado remoto e no passado menos remoto e que envolveram eventos de letramento que contribuíram para as suas formações de leitura.

Considero, assim, que tanto o que foi textualizado nas narrativas escritas quanto o que foi oralizado nas narrativas orais assumiram a perspectiva de complementação da observação de tipo etnográfica, desta feita, assumindo com maior clareza o caráter colaborativo, como reflexão da prática.

Para fundamentar a condução dessa perspectiva no trabalho, tomei como parâmetro algumas breves considerações de Bruner (1997), Brockmeier e Harré (2003) e Bamberg (2003), que explicitarei a seguir.

3.2. A NARRATIVA COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA

A narrativa, segundo Brockmeier e Harré (2003), em pouco mais de uma década, tornou-se objeto de interesse de um grande número de novas investigações. Muitas delas estão de acordo com a visão segundo a qual o gênero em questão não é apenas de um novo objeto de investigação, como as histórias que as crianças contam, discussões em festas e jantares em diferentes ambientes sociais, relatos de doença e de viagens ao exterior, autobiografias, retóricas da ciência. Trata-se, antes, de uma nova abordagem teórica, de um novo gênero de filosofia da ciência²⁹. Para estes autores:

A origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas parece ser a descoberta, na década de 1980, de que a forma de estória, tanto oral quanto escrita, constitui um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência [...]. É justamente a integração íntima desses posicionamentos relativos à

²⁹ Os autores citam, nas décadas de 1980 e 1990, autores como MacIntyre (1981), Sarbin (1986), Bourdieu (2002), Bruner (1986, 1990, 1993, 1999), Car (1986), Polkinghorne (1988), Ochs e Capps (2001), Riessman (1990), Linde (1993), Davies e Harré (1999), Holstein e Gurium (2000), Holland, Lachicote, Skinner e Cain (1998), Crossley (2000), Bamberg (2000b), Brockmeier e Carbaugh (2001), Mishler (1999, 2001), os quais têm aprofundado a idéia de que a identidade e *self* são narrativamente configurados (BAMBERG, 2002, p. 150). Além desses autores, Larrosa (2000), Josso (2002), Pineau (2004), Hess (2006), Pineau (2004) e Prado e Damasceno (2007) vêm trabalhando com as narrativas autobiográficas como instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica.

interpretação que oferece o entendimento e a criação dos significados que encontramos em nossas formas de vida. Em particular, com relação a questões referentes à vida humana, é, sobretudo, através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 525).

Esse discurso pode simultaneamente representar o *self* e posicionar o narrador interacionalmente, já que contém tipos de construções linguísticas que carregam sistematicamente a informação sobre os posicionamentos interacionais do narrador e das audiências.

Isso quer dizer que a participação ativa daquele que narra e daquele que ouve e as trocas estabelecidas nesse processo de comunicação levam a reconhecer que as narrativas devem ser interpretadas não somente como resultado de um processo de construção de significado pelo sujeito (de uma imagem de si mesmo, de sua família, de suas experiências com livros e leituras, etc.), fruto de suas inúmeras experiências sociais, mas também do tipo de interação estabelecida com o entrevistador, que influenciará até mesmo na qualidade das informações que o sujeito entrevistado julga como importante de serem abordadas no contexto da interação³⁰. Assim, a pesquisa com narrativas encaixa, na interação, também o ouvinte, que é consultado constantemente quando os autores falam sobre suas vidas, seus papéis após algumas horas ou sobre sua participação.

Para reforçar essa ideia, Bruner (1997) considera que o estudo de narrativas pode significar um recurso metodológico valioso para investigações no caminho da psicologia social. Segundo o autor, o exame de narrativas sobre processos individuais (as visões sobre si mesmo) pode ser extremamente interessante por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época e sociedade.

Na prática, para obtermos uma noção *geral* de um “si-mesmo” particular, devemos mostrar seus usos em uma variedade de contextos culturalmente

³⁰ No campo da Psicologia Social, ao considerar as narrativas como forma de resistência e atribuição de sentido, Bamberg e Andrews (2004) deslocam constantemente as etapas daquilo que é específico do que se quer investigar - ou seja, em que uma narração é situada - para uma situação interacional, em que narradores e ouvintes são submetidos a um processo de transformação – e não somente uma representação de duas categorias, a do pesquisador (ouvinte) e a do pesquisado (narrador) muitas vezes colocadas mais em oposição do que em cooperação.

especificáveis. Em busca dessa meta, obviamente, não podemos acompanhar as pessoas ao longo de toda a sua vida, observando-as ou interrogando-as a cada passo do caminho. Mesmo que existisse essa possibilidade, empregá-la transformaria o significado pretendido da ação. E, de qualquer modo, no fim da pesquisa não saberíamos como unir os pedaços. Há, obviamente, uma alternativa viável, fazer uma *investigação* retrospectiva através de relatos: “(...) Refiro-me simplesmente a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa (...), sua forma será tão reveladora quanto a sua substância” (BRUNER, 1997, p. 103).

Brockmeier e Harré (2003, p. 530) ressaltam que as narrativas operam, então, como mediadoras entre nossas realidades individuais e a realidade cultural e social mais ampla na qual estamos inseridos, sendo, portanto, por meio dessa forma discursiva que “nos construímos como parte do mundo no qual vivemos”. Nossos diversos posicionamentos nessa construção também são re-estabelecidos no decorrer do processo narrativo.

Esses posicionamentos possibilitam a compreensão dos significados das relações estabelecidas por nós cotidianamente. Nesse contexto, está implícita a natureza interpretativista para entender os fatos sociais, a partir da análise dos discursos que os constroem. A noção de posicionamento é central na interpretação da interação narrativa também em termos de discurso narrativo.

Nesta pesquisa esse posicionamento em relação às práticas de letramento das professoras será de grande utilidade para a reconstituição dos processos de formação das professoras.

3.3. O CORPUS E O TRATAMENTO DOS DADOS

O primeiro procedimento de seleção do *corpus* a ser estudado foi a leitura dos documentos que formularam e desenvolveram a Escola Cabana: *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana* (SEMEC, 1996); *Política Pública da Escola Cabana* (SEMEC, 1999); *Reorientação da Organização do Trabalho Escolar* (SEMEC, 2002) e o *Relatório de Avaliação da Escola Cabana* (2004).

O segundo procedimento foi a leitura e organização das observações das práticas educativas das professoras alfabetizadoras do Ciclo Básico I registradas em três diários de campo. O acompanhamento das práticas de sala de aula foi feito em três salas do Ciclo Básico I da escola SN, no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2005, em 21 dias letivos, totalizando 63 aulas.

Em seguida, selecionei três narrativas escritas das professoras alfabetizadoras cujas ações foram observadas em sala de aula, entre os 08 textos produzidos durante a oficina de 2005 e transcrevi 12 horas de entrevistas com oito professoras sobre seus processos de formação na leitura, das quais trabalho somente com os dados das mesmas três professoras do Ciclo Básico I.

Esses dados formam três conjuntos: a) o primeiro inclui os documentos oficiais da SEMEC, sobre o Projeto Político da Escola Cabana; b) o segundo, as ações docentes desenvolvidas em sala de aula que envolvem letramentos escolares; c) o terceiro, as narrativas escritas sobre escolarização e iniciação nas práticas de letramento: as entrevistas em que as professoras alfabetizadoras falam sobre alfabetização, ensino, Escola Cabana, Tema Gerador, alunos, pais dos alunos, métodos de ensino e fazem uma autoavaliação do seu trabalho; e as narrativas orais geradas também em entrevistas com as professoras sobre seus processos de formação de leitura.

Este três conjuntos, por sua vez, estão imbricados, já que as ações dos professores que hoje observamos mostram muitos aspectos históricos das suas formações na leitura em práticas que incidem sobre os letramentos de seus alunos.

Quanto ao tratamento que os dados receberam, é necessário esclarecer que a tese foi desenvolvida em estágios complementares: a pesquisa teórica foi sendo construída e reconstruída ao longo do trabalho tendo em vista os Estudos de Letramento, em correlação com as teorias sócio discursivas bakhtinianas, associadas, por sua vez, a uma teoria da prática - em que as teorias bourdieusianas de *habitus* e campos sociais foram revisitadas por Lahire (1998) e Hanks (2008). No início do processo de pesquisa, para tentar entender as ações das professoras em sala de aula que envolveram práticas sociais de letramento e analisar e interpretar o que elas próprias narraram sobre as suas histórias de formação profissional e de leitura, recorri ao marco inicial dos Estudos de Letramento no Brasil, a publicação de *Os significados do letramento* (KLEIMAN, 1995). Nesse contexto, a abordagem dos Estudos de Letramento sobre os usos da leitura e da escrita é determinante dos

desenhos e abordagens metodológicos desta pesquisa, como elementos norteadores para focar os gestos enunciativos das professoras enquanto eventos de letramento em ação, nas séries iniciais, relacionados à compreensão dos esquemas sociais de disposições incorporados por elas.

Aliados a essa compreensão, os estudos pós-estruturalistas franceses que refletem sobre o capitalismo do impresso e a mediação cultural pela escrita, ampliaram as reflexões sobre as ações e os esquemas utilizados pelas professoras em situação de ensino. Essas ampliações levam em consideração as sistematizações de autores como Bourdieu e Certeau, que, segundo Collins e Blot (2003), vêm contribuindo para pensarmos as dinâmicas simbólicas de pertencimento e os modos de dominação em mudança de ordens sociais contemporâneas baseadas no Estado.

Bourdieu, mais especificamente, contribui na medida em que defende que a escola funciona para perpetuar privilégios de classe e divisões de classe, quando reflete sobre o papel do conhecimento e da cultura na dominação simbólica. Dessa forma, o letramento escolar tem se configurado mais como uma diferenciação e hierarquização do que inclusão.

A perspectiva de Bourdieu aplicada aos estudos sociológicos da educação feitos por Lahire (1998) me permitiu perceber que a questão da formação de leitura das professoras de minha pesquisa está entre a problemática que envolve língua, letramento e identidade, cujas bases residem em dinâmicas sociais fundamentais. Nessas dinâmicas sociais, os conceitos de *habitus* e de campos sociais (de Bourdieu) serão exploradas na análise e interpretação da ação docente, segundo a expansão de Lahire (2002, 2006) de que os *habitus* concretizam-se em pluralidades de esquemas e disposições para a ação, no caso específico das salas do Ciclo Básico I da escola SN, que envolvem múltiplos letramentos.

Os questionamentos que passei a fazer sobre a história de leitura das professoras orientaram a geração das narrativas em eventos de letramento, como já mencionei, e a enfocá-las como uma enunciações discursivas segundo uma sistematização que associa a “poética sociológica” de Bakhtin à teoria da prática de *habitus* e os campos sociais bourdieusianos, sistematizados por Williams Hanks (2008), segundo explicito no Capítulo 2 desta tese.

As narrativas como eventos de letramento foram examinadas de forma a possibilitar perceber os percursos de desenvolvimento individuais e de configuração

singular das experiências de formação de leitura das professoras a partir das projeções no campo educacional que envolvam as suas formações de leitura: nos sub-campos sociais da escola, família e academia, em que a formação de leitura se constituiu historicamente, segundo a pluralidade dos esquemas disposicionais de ações, *habitus*, incorporados.

3.4. IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As turmas observadas para este estudo eram de Alfabetização (20 alunos) de 1o. Ano (20 alunos) e de 2o. Ano (22 alunos), entre 06 a 08 anos, com alunos oriundos dos bairros da escola, Condor e adjacências, – Bairros Guamá, Jurunas e Cremação. O período escolar iniciava às 7h30 e terminava às 10h30 e era dividido entre as aulas com a professora-alfabetizadora, as aulas de Educação Artística, de Educação Física e de Leitura.

As três professoras alfabetizadoras, responsáveis por 70 % das práticas educativas em sala de aula, denominadas professoras tutoras das turmas, serão caracterizadas neste capítulo de forma genérica, conforme os indicadores comuns entre elas: as três completaram seu ciclo escolar no magistério e partilhavam do mesmo contexto sócio-político e cultural e de trabalho. Os detalhamentos sobre as identidades profissionais destas professoras e o percurso de suas formações serão objetos de apresentação, análise e interpretação no Capítulo 5 desta tese.

No geral, elas se identificam como mulheres na faixa de 33 a 41 anos, casadas, de religião cristã, nascidas e criadas na Região Norte, que trabalham para complementar a renda familiar. Todas usufruem bens e serviços no domicílio: televisão em cores, máquina de lavar, geladeira, freezer, rádio, telefone fixo e celular. Quanto aos meios de transporte utilizados por elas, só uma professora dispõe de automóvel, mas não o utiliza para o trabalho por causa dos custos com combustível.

Pelo que declararam, todas provêm de lares de baixa escolarização, já que o nível de escolaridade completo mais alto do pai ou responsável do sexo masculino era o antigo primário, sendo dois incompletos (de 1ª. a 3ª. Série) e um ensino médio incompleto. As mães também têm escolarização relativamente baixa:

uma sabe ler e escrever, mas não cursou a escola; uma tem o primeiro grau completo e a terceira o ensino médio completo.

QUADRO DAS CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

Professoras	P1 Letras (Sandra)	P2 Pedagogia (Rose)	P3 Pedagogia (Zélia)
Ano de Conclusão	1994	1997	1997\98
Universidade	Univ. Pública (UFPA)	Univ.Particular (UNAMA)	Univ. Pública (UEPA)
Profissão do pai	Operário	Operário	Operário
Escolaridade do pai	Ens. Fund. Incompl. (1ª. a 4ª.a)	Ensino	Ens. Fund. Incompl. (1ª. a 4ª.a)
Profissão da mãe	Doméstica	Doméstica	Doméstica
Escolaridade da Mãe	Ens. Fund. Incompl. (1ª. a 4ª.)	Ensino Médio	Ens. Fund. Incompl. (1ª. a 4ª.)

As três professoras são filhas de operários e mães domésticas que conseguiram ter curso superior, duas em Pedagogia: Rose (Pedagogia, concluído em 1997, numa faculdade particular) e Zélia (Pedagogia concluído em 1997 e 1998 numa universidade pública) uma em Letras, Sandra (concluído em 1994 também numa universidade pública). Elas declararam ter intimidade com práticas sociais de letramento familiares que envolvem leituras diárias em voz alta para seus filhos de gibis, livros infantis, a Bíblia ou livros religiosos; consultas de listas telefônicas e guias de ruas; leitura de correspondências familiares ou comerciais; verificação da data de vencimento dos produtos que comprou; comparação de preços entre produtos antes de comprar e procura de ofertas em folhetos e jornais; leitura de manuais para instalar aparelhos domésticos e de bulas de remédios antes de usá-los. Para isso, afirmam ter em casa publicações de enciclopédias, dicionários, livros infantis, Bíblia ou livros religiosos, livros técnicos especializados, livros didáticos ou apostilas escolares, livros de receitas, álbuns de família, folhinhas e calendários,

manuals técnicos, folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou de grupos religiosos. Utilizam a escrita para lembrar-se de compromissos e pagar contas por meio de anotações diárias em agendas e notas em folhinhas e calendários, bilhetes e recados, listas de compras.

Em práticas de leitura e acervos em diversos âmbitos de socialização, de modo geral, afirmam ter hábitos de leitura e gostam de ler revistas femininas, revistas segmentadas (voltadas para jovens, idosos, educadores etc.), revistas semanais de informação, revistas especializadas ou técnicas, jornais diários, livros de romances, policiais e ficção científica, de poesia, religiosos, folhetos ou literatura de cordel. Elas afirmam ler jornais geralmente no fim de semana, na seguinte sequência: a primeira página, o noticiário local, depois o nacional, a página policial, a programação de TV, a programação dos entretenimentos, os classificados, as dicas culinárias e depois o suplemento literário e a página de política.

Em relação ao uso de computador, só uma professora o utiliza para escrever relatórios ou outros textos, trabalhos escolares, consultar pesquisas, enviar e receber e-mails, jogar, navegar em alguns *sites*, copiar músicas ou arquivos eletrônicos. Duas professoras afirmam ter computador na escola ou em casa, mas que não sabem utilizá-lo e pedem ajuda quando precisam digitar trabalhos escolares.

Acredito que quando falamos de ensino\aprendizagem ou de práticas de letramentos escolares nas quais os professores são atores importantes em agências culturais e de letramento, e mais ainda, quando falamos na reconstituição das trajetórias de formação de leitura desses atores, há de ser considerada a arquitetura dessa constituição. Essa arquitetura abre-se para singularidades plurais a partir do momento em que aponta a identidade e valor da história da formação dessas profissionais como leitoras, que precisam ser reconhecidos em seu processo histórico de construção e reconstrução. E obviamente, se não queremos apenas conhecer essa arquitetura, mas agenciar novas disposições, a ação se faz presente implicitamente, uma vez que neste trabalho trato também de “travessias”, ou seja, de novas disposições para as práticas de ensino que envolvem, por sua vez, práticas e eventos sociais de letramento.

Todos esses movimentos assim pretendem responder os questionamentos a respeito dessa formação em leitura, no sentido de que no interior

deles se possa viabilizar uma reflexão sobre esse processo de formação e seus utilitarismos estratégicos no campo profissional dessas professoras.

Para visualizar esse processo, é preciso mostrar em que território se localiza a escola e os embates da construção histórico-social de sua cultura, como farei no capítulo seguinte, para poder focar os atores – professoras e alunos -, no epicentro das ações de letramento em sala de aula e, em seguida, nas narrativas sobre suas formações de leitura.

CAPÍTULO 4. A URBANIDADE RIBEIRINHA: HIBRIDISMO PERIFÉRICO NA CIDADE DE RUAS E RIOS

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.
(OSWALD DE ANDRADE, 1928).

Belém, a capital do Estado do Pará e cidade considerada a metrópole da Amazônia, situa-se a nordeste da região amazônica, com uma área de 506 Km², 69 bairros, limitada ao norte pela baía do Marajó, a leste pelo município de Ananindeua, ao sul pelo rio Guamá e a oeste pela baía do Guajará. Na cidade, convivem todas as formas de assimilação do mundo globalizado em interação com as margens dos rios que ladeiam a cidade.

Seus bairros multifacetados caracterizam-se por abarcar as peculiaridades de serem tangidos pelo rio e de receberem a população ribeirinha do interior do Estado, de um lado, o que permite formarmos uma imagem do percurso dessa migração constante, como caminhos semoventes, de espelho líquido, com suas infinidades de rios, furos e igarapés que margeiam, tangenciam e conformam uma geografia específica, que já autorizou o poeta Raul Bopp a considerá-la como a de rios que são verdadeiras ruas. De outro lado, por também receber um contingente populacional que se estende a partir das rodovias, estradas que interligam a capital aos municípios circunvizinhos, que incham as periferias da cidade, com o constante êxodo rural de populações na busca de inserção no grande centro do Estado. Aqui os caminhos semoventes tornam-se imagens concretas nas estradas vicinais, travessas, rodovias, todas convergentes para a capital, atraídas pelas oportunidades de melhores condições de vida.

Essa movimentação adensou-se com a implantação de projetos de impacto na região na década de 80 do século passado, principalmente os projetos da Hidrelétrica de Tucuruí e da instalações da ALBRAS ALUNORTE. A população do interior do Estado, atraída pelos grandes projetos, engrossou a força de trabalho nas obras iniciais de derrubada da mata e construção civil e depois foi descartada pela falta de qualificação para a inserção nas empresas. Eram pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e, via de regra, sem quase nenhuma qualificação

profissional. Esses fatores comprometeram as precárias condições de vida daqueles migrantes e, aliados a outros fatores de ordem econômica e social, contribuíram para elevar o déficit habitacional, os índices de desemprego e os indicadores de marginalização social.

De um universo de 5.525 pessoas moradoras nas áreas periféricas de Belém e entrevistadas por Rodrigues (1996), 65% economicamente ativos se ocupavam de trabalhos não remunerados ou viviam de atividades consideradas informais. Desses 65%, um número significativo desenvolvia atividades relativamente permanentes, entretanto, a grande maioria destes já fora biscateiros, empregados domésticos, trabalhadores braçais sem qualificação ou vendedores ambulantes³¹.

Na porção sudoeste da Primeira Léguas da cidade, há áreas “invadidas” mais recentemente, detectando-se tal processo notadamente em áreas da Estrada Nova (que abrange os bairros do **Guamá, Condor e Jurunas**) e Terra Firme, espaços que, em grande parte, apresentam ainda terrenos de baixadas³².



Foto 1: Moradias do Bairro da Condor 1, às proximidades das margens do Rio Guamá em Belém.

³¹ Em termos de condições de vida intra-urbana, a cidade apresenta o valor médio de renda de 447,67/mês por chefe de domicílio, com valores mínimo e máximo de 151,00/mês e 2.500/mês, respectivamente, segundo o IBGE, censo de 2000.

³² É uma área que foi inicialmente ocupada e atualmente a mais populosa, com a presença de um espigão de terras que se desenvolve no sentido sudoeste nordeste, bordejada por áreas mais baixas situadas à margens dos rios Guamá ao sul e da baía do Guajará a oeste, parte das quais são alagáveis (TRINDADE JR., 1993).

Essas áreas, ocupadas para fins de moradia a partir da década de 50, constituem uma versão local do processo de favelização tão comum nas grandes cidades latino-americanas. São áreas marcadas pelos assentamentos de baixa renda que não pertencem ao estrato mais bem servido em termos de coleta de lixo e esgotamento sanitário da cidade e que tornaram-se atraentes aos segmentos mais pobres por causa da proximidade com o centro da cidade, mesmo sendo inadequadas ao estabelecimento de habitações.

Suas principais características são: malha viária formada por ruas estreitas e irregulares; moradias com baixa qualidade de construção, além de exíguas, muito próximas entre si e com grande número de moradores por domicílio, resultando em alta densidade populacional; serviços urbanos e comunitários deficientes; e presença de áreas alagadas, alagáveis ou com drenagem lenta, só apresentando melhoras a partir dos vultosos investimentos realizados por projetos de macrodrenagem.

A ocupação desses habitantes assemelha-se aos demais bairros das periferias de Belém, uma cidade que apresenta uma natureza metropolitana, com destaque para as atividades comerciais e de serviços, mas que passou pelo que Trindade (2003) chamou de “proletarização passiva”, utilizando a expressão de Mitschein *et alli* (1989). Essa proletarização, responsável também por aquilo que os autores denominam de uma “urbanização selvagem”, provém de um processo de valorização econômica imposto à região pelos grandes projetos de impacto aí implantados. Isso, junto com a concentração fundiária, desencadeou a dissolução das tradicionais formas de (re)produção, que, para a grande maioria dos produtores diretos, não se traduz em uma perspectiva de assalariamento no mercado formal de trabalho na grande cidade – essa é a característica básica do estado de proletarização passiva.

Alguns números sobre a população periférica do espaço metropolitano de Belém tendem a comprovar essa afirmação. A partir de levantamentos efetivados pela COHAB-PA com vistas à realização de projeto que consistia na urbanização de terrenos ocupados na Área de Expansão, constatou-se que grande parte da população dessas áreas de ocupação procedia do interior do Estado. De quatro levantamentos realizados em áreas distintas, os percentuais correspondentes a essa procedência foram os seguintes: 48,49%, 44,76%, 38,91% e 43,18% (COHAB-PA, 1991a, 1991b, 1993, 1994). Da mesma maneira, em pesquisa realizada pela Caixa

Econômica Federal para traçar um perfil dos moradores de conjuntos habitacionais “invadidos” na ARMB, foi constatado que quase 50% dos entrevistados eram procedentes do interior do Estado. Ou seja, de 2.879 entrevistados, 48% eram procedentes do interior do Estado, 33% de Belém, 19% de outros estados e 0,1% de outros países (Jornal O LIBERAL, 10 ago.1997, Painel, p.09).

No Bairro da Condor, onde está situada a escola pública municipal na qual se passam as ações de letramento que me interessam nesta pesquisa, em 2000, segundo os dados do IBGE, concentrava-se uma população de 42.038 habitantes. O bairro continua passando por um processo de urbanização no que diz respeito à aglomeração populacional e ao aumento das edificações habitacionais e confunde-se com os bairros adjacentes por causa da Avenida Estrada Nova, que acompanha às margens do Rio Guamá desde a confluência da Cidade Velha com o Bairro Jurunas até o Bairro do Guamá. Esta rua, de um lado, abriga casas residências e comerciais, bem como oficinas de motores de embarcações à beira de um estuário do rio e por isso, aos poucos, substitui as antigas pontes de madeira por construções em alvenaria de tubulações que vieram a reboque dos projetos de macrodrenagem da cidade. De outro lado, às margens propriamente do rio Guamá, espalham-se vários portos particulares, com outros projetos arquitetônicos mais recentes de turismo, que envolveram a construção de hotéis, restaurantes, para oferecer aos turistas a travessia ao outro lado do rio – Cumbu, onde moram ribeirinhos e também circulam pessoas interessadas em ecoturismo.



Foto 2. O outro lado do rio Guamá 1

As condições de saneamento e a oferta de serviços de saúde e educação ainda estão aquém das necessidades da população do bairro. As casas são bem simples, construídas em alvenaria ou madeira e, em muitas delas, localizadas nas ruas asfaltadas como a Apinagés, rua da escola SN, que acompanha lateralmente a rua Padre Eutíquio, onde há inúmeras passagens e becos em moradias geminadas que chegam a abrigar até 10 pessoas. Em outras passagens, há os cortiços com quartos para aluguel e com um único serviço de banheiro e tanque para lavar roupa e tratar de comida. Essas construções sofrem com as chuvas constantes na cidade devido ao emadeiramento rústico, à cobertura de telhas de amianto, de barro ou mesmo de palha. Esse tipo de habitação predomina nas áreas denominadas “vilas” – aglomerados urbanos decorrentes de invasões recentes sobre os antigos lamaçais que vão sendo aterrados pelos moradores com carradas de piçarra ou que passaram pelo processo de macrodrenagem.

Esse ambiente físico, marcado por traços geográficos naturais típicos de encharcamento das áreas de baixada, é resultado de uma construção social. Os aspectos naturais destacados e valorizados pela comunidade mostram o aspecto social da ocupação do povoamento da Amazônia brasileira por uma população miscigenada que apresenta muitos traços das chamadas populações tradicionais – termo utilizado com muita frequência para representar segmentos da sociedade global de cultura aparentemente mais simples em relação aos grandes centros urbanos, inscrevendo aí segmentos sociais relevantes

[...] tais como índios, quilombolas, pescadores, lavradores, coletores, extrativistas, artesãos, enfim, pequenos produtores rurais, ou das periferias urbanas, cuja base de vida privilegia a mão-de-obra familiar na produção da vida material e social do cotidiano, as relações face a face [...] (FURTADO; FORLINE, 2007, p. 15).

As condições gerais de vida dos habitantes do bairro são precárias, embora algumas pessoas destaquem-se na comunidade, conforme uma escala de prestígio que a população como um todo atribui a si mesma e a certas categorias sociais e individuais, em função das atividades que exercem ou da importância histórica para o bairro. São comerciantes do bairro, alguns políticos ou líderes de comunidade, profissionais liberais, funcionários públicos. São famílias que, mesmo com as precárias condições de saneamento, possuem casa própria, fato considerado pela comunidade como padrão econômico acima da média do bairro, ou

moram em casas de alvenaria cobertas de telhas e em pequenos prédios consideradas de boa qualidade para os padrões locais.

No entanto, esse fato não as diferencia das pessoas do bairro, a não ser por um certo prestígio a elas conferido pelo fato de seus serem economicamente bem sucedidos ou serem moradores antigos e residirem em casas mais bonitas.

Quando não se ocupam em atividades às margens do rio Guamá, no abastecimento das feiras, nos barcos de travessias ou em estaleiros e balsas que, constantemente, servem os portos ao longo do rio, a necessidade de sobrevivência e de trabalho emprega-os no centro da cidade, no comércio ou em serviços domésticos, entre outros, ou mesmo no próprio bairro no comércio informal, mas com contrastes bem evidentes na atividade comercial.

Dessa forma, as atividades comercial e varejista locais no setor comercial, com mercearias de pequeno porte, alternam-se com vendas e com supermercados modernos. Nesses locais, são comercializados desde gêneros alimentícios de primeira necessidade até miudezas para quem convive lado a lado com pequenos bares e botecos que figuram como uma das atividades comerciais mais exploradas, algumas com movimento preferencialmente noturno, açougues com grandes ofertas de produtos, panificadoras, lojas de material de construção, armarinhos, boutiques, farmácias, depósitos de alimentos e de produtos não perecíveis. Essa comercialização movimenta o bairro num vaivém constante de carros que disputam as ruas com um número significativo de bicicletas, e de trabalhadores ocupados com atividades de prestação de serviços, ligados à economia informal, exercida por camelôs, vendedores de picolés e lanches, de verduras e frutas, sapateiros, costureiras, doceiras, pedreiros, carregadores, dentre outros serviços.

A vida simples do bairro, porém, não equivale a uma vida pacata: o dia-a-dia da população é bem movimentado e se organiza em torno das atividades de trabalho nos mais diferentes ofícios e profissões, dentro e fora do bairro, assim como em torno de atividades cotidianas como ir às compras diárias de alimentação básica nas mercearias ou no mercado público local, frequentar uma das igrejas cristãs do bairro – a Católica, a Assembléia de Deus e outras recém fundadas, como a Igreja Deus é Amor, ou a Igreja Universal –, conversar nas “portas da rua” ou nas “calçadas”, jogar dominó, dama e baralho em frente às mercearias, “fazer jogo do bicho”, mesmo sendo uma prática ilegal, nos pontos espalhados pelo bairro e, para as mulheres adultas e adolescentes, realizar tarefas domésticas como cozinhar,

passar, e lavar a roupa e cuidar das crianças menores. As mulheres que trabalham fora, na sua maioria, estão empregadas em casa de família em serviços domésticos, em caixas de supermercado ou como vendedoras nas lojas do centro da cidade e feirantes no mercado público do bairro. Jovens e crianças também trabalham como “flanelinha” – guardadores de carros estacionados nas ruas -, como carregadores de compras dos supermercados ou ajudam os pais na venda de lanches, catálogos de roupas e perfumes ou na feira.

Os jovens distribuem-se entre trabalho diurno em lojas e supermercados próximos ou em oficinas mecânicas e de carpintaria e, à noite, estudam na escola pública mais próxima; os que já terminaram o ensino fundamental ou abandonaram a escola e não trabalham, circulam no bairro, sem ocupação; as mulheres jovens nessa mesma situação ajudam nos afazeres domésticos e vêem televisão o dia todo. Isso se reflete muito na escola, quando as crianças reproduzem expressões de programas e personagens de programas televisivos com bastante frequência.

O cotidiano do grupo é pontuado pelo banho na chuva inesperada, constante e normal na cidade e pela música e pela dança, pelas “peladas” de futebol diário num campo improvisado em terreno baldio; pelo vaivém das bicicletas na pracinha local e nas ruas, pela frequência aos bares existentes no bairro. Adultos e jovens frequentam muitas festas, vão a pescarias no rio Guamá.

Essa população situa-se no entre-lugar³⁴ da zona periférica da cidade grande e das cidades ribeirinhas do interior, em que há o fluxo e refluxo constante entre o moderno e o tradicional, entre o rural e o urbano, a miséria e o consumo, o oral e o escrito, que circunscreve a maioria dessa população, com implicações tanto de ordem psicossocial e afetiva quanto política-ideológica, as quais emergem nas manifestações culturais locais.

4.1. UMA CULTURA HÍBRIDA

Os espaços físico e sociocultural do Bairro da Condor circunscrevem a vida e o trabalho das professoras alfabetizadoras cujas ações, que envolvem práticas e eventos sociais de letramento e suas narrativas de formação de leitura,

³⁴ Homi Bhabha (2000).

serão objeto de análise neste trabalho. Elas também convivem com todas as formas de assimilação do mundo globalizado pelos quais passa a população provinda do interior do Estado, tanto pelos rios quanto pelas rodovias e estradas de ligação entre a capital e os municípios circunvizinhos.

O limiar entre o ‘urbano’ e o ‘ribeirinho’ contextualiza o local de trabalho das professoras envolvidas nesta pesquisa, território de sobrevivências, altercações e embates da população por cidadania e condições dignas de vida.

O ‘ribeirinho’ é bem marcado em Belém por esta ser uma cidade insular e contar com a onipresença do rio, em cujas margens a população sobrevive a partir de alternâncias entre os produtos da cultura extrativista de feijão mais tradicional, mas não exclusivamente, e a cultura urbana, que provê o outro lado do rio com inovações e alternativas de suporte econômico para a escassez das culturas ribeirinhas locais no que se refere a produtos e serviços, alimentação, educação, saúde, vestuário.

Isso significa que, longe da visão de que as culturas tradicionais apresentam-se ameaçadas pelos movimentos da globalização e pela massificação dos meios de comunicação, o grupo integra-se numa dinâmica e produtiva recepção, da qual nos fala Certeau (1994), quando trata da “arte de fazer” e das táticas populares que desviam a ordem efetiva das coisas para fins próprios, sem a ilusão que se mude proximamente:

enquanto é explorada por um poder dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, em termos locais a ordem é *representada* por uma arte. Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do “dom” (...) uma estética do “golpe” (...) e uma ética da “tenacidade” (mil maneiras de negar a ordem estabelecida ou reinventá-la). A cultura “popular” seria isto, e não um corpo considerado estranho, estraçalhado a fim de ser exposto, tratado e “citado” por um sistema que reproduz, com os objetos, a situação que impõe aos vivos. (CERTEAU, 1994, p. 88).

Dessa forma, isso não quer dizer que o local preserve a sua integridade, procedendo sempre uma seleção crítica do mundo a sua volta; ao contrário, a cultura mostra-se em constante transformação com traços bem marcados pelo que Canclini (1995) chama de ‘hibridização’. E essa transformação é algo de que as

experiências diárias se servem, assim como as linguagens e os discursos, que, ao mesmo tempo, constroem e reconstroem-se em recepções produtivas.

Essas práticas discursivas se produzem, circulam, são consumidas e intercambiam influências, naquele contexto, com narrativas que fazem parte do imaginário da Amazônia paraense, pelas recitações das cantorias de letras de músicas tecnologizadas, pela permanência de alguns traços de práticas folclóricas tradicionais materializadas em danças igualmente hibridizadas e que podem ser lidas como as «práticas ordinárias» (CERTEAU, 1994) da cultura de seus habitantes.

4.2. LETRAMENTOS HÍBRIDOS

Sob a ótica dos Estudos de Letramento, as práticas a que nos referimos anteriormente podem configurar como letramentos não legitimados pela escola. Ou, segundo Hamilton (2002, p. 4), como letramentos locais «vernaculares» (ou autogerados) que podem agrupar algumas formas de letramento que não são reconhecidos oficialmente no campo dos letramentos «dominantes» (STREET, 2003, p. 77) que circulam na escola.

Configuramos aqui algumas imagens que mostram as marcas mais visíveis do bairro como um contexto letrado. Essas imagens foram geradas e coletadas na rua da escola SN (em cinco quadras pelo lado esquerdo) em fotografias do tipo que Hamilton (2000, p. 17) denomina de fotografias etnográficas³⁵, para ilustrar as formas de letramento que circulam fora do contexto escolar com suas múltiplas inscrições verticalizadas em placas, avisos, cartazes, escrituras nos muros, postes e casas e que fazem parte da vida dos alunos no trajeto casa-escola, cotidianamente.

³⁵ Para Hamilton, as fotografias etnográficas enquadram-se como fontes de dados para desenvolver práticas de letramento em que a ação é um movimento de criar imagens com o propósito de pesquisar de maneira diferente da fotografia de mídia. Há uma diferença no que diz respeito a quem está documentando essas práticas. O pesquisador etnográfico interessa-se pela “documentação direta das práticas de letramento, na captura dos traços visuais de tais práticas». Este tipo de fotografia atenta para aspectos considerados ‘típicos’ ou ‘críticos’ do letramento apresentado na fotografia. Nesse sentido, o controle sobre a imagem é diferente da fotografia de mídia uma vez que esta é uma representação pública socialmente evidente de práticas de letramento criadas por fotojornalistas e editores como parte do processo de produção de mensagens de interesse jornalísticos e com significados próprios. As fotos etnográficas são acompanhadas por um texto escrito com legendas e explicações sumárias e uma variedade de relações é possível entre o fotógrafo e a “coisa fotografada” (HAMILTON, 2000, p. 20).

Aqui recortadas como aquelas que nos chamaram mais atenção, essas imagens podem configurar concretamente a hibridização da cultura local, em que os avisos e reclames tradicionais misturam-se com cartazes devidamente organizados como peças de agências publicitárias com acesso à tecnologia digitais da comunicação e da informação.



Foto 3. Minibox 1



Foto 4. Ferro Velho do Seu Nico 1

As escrituras na fachada de uma venda *Mini-Box*, *Antártica pra levá Cerpa pra levá*, *Compre aqui cartão da Telemar*, *vende-se carvão* da foto 3, e as colocadas numa cerca de madeira, *Compra-se ferro velho alumínio cobre garrafa pet*, Foto 4, ativam uma série de componentes que identificam os sujeitos que leem ou produzem esses textos, suas condições de vida, seus valores e suas ações localizadas naquele contexto. Ao mesmo tempo, esses mesmos anúncios ou aqueles de produção mais elaborada induzem a extensão do sentido para outras informações, usos e consumos de outros contextos não locais, em que as sucatas, tradicionalmente reutilizadas no âmbito doméstico, agora podem ser recicladas

industrialmente, as bebidas amplamente propagadas pela mídia global estão acessíveis na venda da esquina agora com nome de ‘mini box’.

Do mesmo modo, temos a oferta de serviços com a utilização de cartas de crédito de âmbito universal, a propaganda de materias de construção estilo *high tech* (placas luminosas e indicativas em acrílico e PVC painéis, lonas computadorizadas adesivadas etc.) das Fotos 5 e 6 encostadas no poste, apresentadas a seguir. São anúncios móveis, mais bem elaborados, com imagem de propagandas de serviços, que usam a multimodalidade no tamanho de letras, cores, desenhos, para destacar as informações verbais objetivadas de confecção de placas, painéis e letras de ferro, metal e bronze, além de oferta de serviços de funilaria em oficinas de pintura e polimento.



Foto 5: A Funilaria R.B Artes 1



Foto 6 :Serviços a domicílio 1

Ao mesmo tempo, junto com esses cenários encontramos cartazes indicativos de práticas de cartomancia, como na Foto 7: *O poste da Jurema, com as inscrições Cartomante Irma Jurema trabalhos para trazer seu amor de volta* pregados nos postes, indicando trabalhos de sortilégio como soluções para problemas amorosos, fixado ao lado de um templo evangélico. Ou ainda como na foto foto 8: *Igreja Evangélica*, que apresenta fachada semelhante à de uma venda do

comércio local – uma verdadeira instância de ‘mixagem’, para utilizar os termos adotados na música local, como podemos observar nas fotos a seguir:



Foto 7 : Poste da Jurema



Foto 8 : Igreja Evangélica

Seguindo até a entrada da escola, há um espaço permanente para *outdoors*, como o representado na Foto 9: *Em frente à escola*, veiculando a propaganda de um grande supermercado local, impossível de não ser percebida por quem entra e sai da escola. Na foto apresenta-se vários textos escritos, em diversos suportes no cartaz, no muro em frente à escola com propaganda eleitoral e pichação, e a presença de uma aluna em espera para atravessar a rua e entrar na escola.



Foto 9. Em frente à escola 1

Esse ambiente de letramento desafia a escola cada vez mais a reconhecerlo e a interagir com ele, embora o letramento escolar como uma organização formal insista em distanciar-se desses gêneros, praticando o que Bakhtin chama de « monologização »³⁶ do pensamento e da linguagem, para “escapar do diálogo”, negando-lhe os privilégios e destituindo-os de autoridade. Sob a ótica dos Estudos de Letramento, o não reconhecimento das práticas que envolvem a leitura desses textos parte de uma cultura que faz sentido aos que interagem com ela cotidianamente, são determinadas pelo modelo autônomo de letramento para o qual “a aquisição da escrita é um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver o aluno” (KLEIMAN, 1995, p. 44) nas tarefas produtivas de ler, escrever e atribuir sentido.

Não só essas práticas de multiletramento que circulam socialmente no bairro como também as tradições culturais e de lazer da orla do Rio Guamá produzidas e reproduzidas oralmente pela população do bairro poderiam ser consideradas para encaminhar outras práticas escolares mais consistentes. Além delas, há também os hibridismos presentes na música, na dança e nas formas de linguagem verbal, no revozeamento cada vez mais tímido de músicas tradicionais de

³⁶ Quando falo desse distanciamento da escola com os gêneros que circulam nos espaços da cultura ordinária, não quero dizer que o espaço escolar seja limitado a relações estáticas com a veiculação do conhecimento. Concordo com BUNZEN (2008) não utiliza o termo letramento escolar como « algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo ou estático por natureza, mas como um conjunto de práticas disursivas que envolvem o uso da escrita na perspectiva da/esfera escolar » (BUNZEN, 2008, p. 3).

brincadeiras de roda, de danças tradicionais como carimbó³⁷ e de narrativas que fazem parte do imaginário social, provindas, na sua maior parte, das cidades do interior.

Como formas mais resistentes, as narrativas orais circulam entre as várias gerações, persistindo entre elas aquelas mais conhecidas que envolvem seres fantásticos como o Boto (um peixe, espécie de golfinho, que se transforma em homem, seduz as moças em festas ribeirinhas, engravidando-as e depois desaparecendo no rio), a Cobra Grande (de onde saiu a versão da lenda da Cobra Norato – cobras gigantes que habitam sob a terra, às margens dos rios, e que, a cada movimentação, provocam deslizamentos das ruas ribeirinhas), e outras do mesmo tipo como a da Mãe do Mato, da Matinta Pereira e do Curupira³⁸. Existem, ainda, as histórias de assombrações e seres sobrenaturais que misturam o fantástico e o maravilhoso para explicar algum fato ou fenômeno que sobrevive em forma de mitos e lendas regionais.

Mesmo persistindo no imaginário coletivo, a população vem se distanciando dessas tradições, principalmente pelo impacto de tecnologias reaproveitadas, principalmente na música, em que visivelmente o que mais aparece são as mixagens que fazem parte das músicas eletrônicas.

Essas circulações de práticas de letramentos hibridizadas interessam aqui como parte do contexto de letramento não legitimado e/ou não valorizado dentro da escola, as quais podem ser integrantes de materiais didáticos de base para o ensino da leitura e da escrita, como aspectos direcionados para formas de letramento que contemplem as “estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39) tal como preconiza o modelo ideológico de letramento pautado por Street (1984, 1993). Talvez fosse interessante refletir se não seriam em articulações entre letramentos « vernaculares » e os

³⁷ Carimbó é uma dança tradicional da cultura e folclore local.

³⁸ Lenda da Mãe do Mato ou Pai do Mato (criatura que manda o bicho folharal para salvar a natureza da cobiça e depedração humana), lenda da Matinta Perêra (conhecida como a velha do vestido preto e que tem os cabelos caídos no rosto, e com hábitos noturnos, principalmente nas noites de luar de assoviar forte e pedir tabaco para fuma), lenda do Curupira (assim como o Boitatá, o Curupira também é o protetor das matas e dos animais silvestres; é representado por um anão de cabelos compridos e com os pés virados para trás e persegue e mata todos que desrespeitam a natureza). A esse respeito consultar as compilações do acervo do projeto: “O imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense” (INFOPAP), segundo o Relatório Especial: Projeto INFOPAP: mitos da Amazônia paraense (2003).

letramentos «dominantes» ou «institucionalizados» (HAMILTON, 2000) que poderiam ser direcionados, por exemplo, os conhecimentos bem popularizados entre as professoras da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1974), sobre cidadania e transformação social.

Algumas indicações nesse sentido foram orientadas e construídas por nós, em momentos de práticas interventivas com as professoras, à medida que nos aproximamos mais ainda da comunidade da escola SN, tendo em vista as orientações dos processos de encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

Nesse sentido, o aspecto dos Estudos de Letramento que tem se voltado para as heterogeneidades das práticas não valorizadas pelos letramentos «dominantes» (STREET, 2003; HAMILTON, 2002), quando reivindica a mobilização de conhecimentos e experiências locais (professor agente) para a transformação, para o reconhecimento de identidades em práticas do que Sousa (2009) chama de *(re)existência*, serviu de vetor para essas incursões direcionadas para a reflexão das ações docentes das professoras alfabetizadoras da Escola SN.

Em princípio, acreditava-se que o estudo das práticas de letramento na rua seria relevante para a identificação dos programas da Escola Cabana que permitiriam resgatar os letramentos no ambiente, como um primeiro passo no processo de inserção da criança na cultura letrada de prestígio; e puderam ser discutidos num dos pilares da Proposta Político Pedagógica dessa escola, com a qual as professoras ensaivam trabalhar: a do Tema Gerador da abordagem metodológica para a alfabetização de Paulo Freire.

Para compreender essa inserção convém apresentar algumas informações sobre a origem e desenvolvimento dessa Proposta que deu origem a Escola Cabana.

4.3. A ESCOLA CABANA

4.3.1. A ORIGEM

O Projeto Político que subsidiou a Escola Cabana então vigente na rede municipal, em suas orientações filosóficas como ‘governo do povo para a educação’, estava em consonância com as noções de resistência e de crítica providas da

Pedagogia Crítica moderna, que sempre esteve preocupada em transformar a consciência das pessoas, em “conscientizar”, segundo Silva (1998, p. 131). Essas noções teriam sido redimensionadas segundo a gestão municipal da época. O projeto estava inserido no movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica, tendência que analisa e teoriza a educação através de uma Teoria Cultural, vendo-a em termos de campo político-cultural. No campo da Educação, conforme o mesmo autor, essa tendência está articulada à emergência dos estudos culturais:

*esta tendência consolida algo que já vinha ocorrendo ao longo dos últimos vinte anos na análise da educação, através sobretudo da incorporação das preocupações da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), dos insights gramscianos sobre o campo cultural como campo de luta por hegemonia, da influência do programa teórico e de pesquisa de Pierre Bourdieu e do enfoque culturalista da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas subculturas e no método etnográfico, fundando aquilo que ficou conhecido como *Estudos Culturais* (TADEU, 1999, p. 122).*

Foi assim que o projeto municipal da Escola Cabana teria incorporado alguns direcionamentos e orientações em adequação às aspirações populares reconstruídas a partir do contato com as comunidades. O intuito básico era que a escola dialogasse com essa comunidade para atender aos anseios dos pais dos alunos e oferecer um ensino para uma população de baixa escolaridade e baixos padrões de vida e consumo e que acreditava no poder da escrita para mudar a situação social.

Se examinarmos a expectativa de alguns pais de alunos do Ciclo Básico I, selecionados aleatoriamente entre aqueles que se ocupavam em deixar e ir buscar as crianças na escola, a respeito do que esperavam da Escola Cabana, ouvimos discursos tradicionais sobre a educação e a escola:

Eu acho importante. O ensino tem que ser desde o início, né? Porque tem alguns pais que não têm uma visão assim, né, de colocar os seus filhos na escola, né, desde o início. Por isso que a gente vê, né, aqui na escola as crianças já grandes nas salas de aula. Eu penso no futuro dos meus filhos para viver em sociedade, né? Os estudos são muito importantes pra eles serem alguém, porque eu não quero que eles fiquem assim como eu, né, a gente quer o melhor pra eles (P1).

Trata-se da confiança de que a educação promova uma reversão de um processo histórico familiar, já que os pais muitas vezes não são alfabetizados ou têm uma baixa escolaridade, o que, para eles, é um dos fatores responsáveis pela condição de classe e de vida social que têm atualmente. Neste caso, estão subjacentes ao depoimento evidências das condições de marginalidade socioeconômica, que as famílias atribuem à falta de qualificação, que as impedem de ter bons empregos. Isso se consubstancia em outras falas quando demandamos o grau de importância dado à aprendizagem da leitura e da escrita:

Muito! Ler e escrever é ... praticamente a partir do momento que você aprende a ler, por exemplo, você acorda pro mundo, né? Porque até então você vive no mundo, mas é o mesmo que viver num mundo estranho, porque você não sabe ler, então não vê nada. Eu, por exemplo, sou como muitos que veem as letra e as coisa, mas aquilo parece ser uma coisa, parece que você tá em outro lugar, um lugar que não é seu. Porque, por exemplo, se você não sabe ler você sai por aí e pega um ônibus, se você não conhecer o ônibus, você pega o ônibus errado e vai embora pra outro canto. Por quê? Porque já está um marmanjo, aí pronto, pegam o ônibus errado (P5).

Incorpora-se assim o estigma de “sujeito menor”, de que trata Ratto (1995), ao analisar o significado de uma propaganda, da perspectiva do imaginário social. Para ela, esse estigma é “historicamente determinado, inerente ao sistema que rege as regras das relações entre letrados e iletrados” (RATTO, 1995, p. 267). Dessa forma, há uma relação com os discursos que tentam sensibilizar a sociedade para os problemas da educação através da associação implícita, mas autorizada pelo discurso dominante, reafirmando o “mito do letramento” (GRAFF, 1979), como gerador não só de mudanças cognitivas, mas como gerador de mudanças sociais:

Ah, eu acho muito importante porque eu acho que uma pessoa que não sabe ler, não sabe escrever; é uma pessoa triste. Que eu tiro pela minha mãe. Minha mãe ela não sabia ler, não sabia escrever, ela disse que ela não aprendeu porque a mãe dela não deixou, ‘disque’ pra ela não escrever carta pra namorado. Aí às vezes eu ia pegava um livro pra distrair, revistas e histórias, assim aí ela dizia assim pra mim. “Ana por que quando tu senta assim para ler por que tu não lê alto pra gente ouvir o que tu tá lendo?” (imitando a voz da mãe) Sabe? Porque eu acho que uma pessoa que não sabe ler, né?

Ela quer saber o que aquela pessoa tá lendo, tem aquela necessidade, né? Eu tiro por isso. Eu acho triste uma pessoa que não sabe ler. O que adianta a pessoa saber escrever e não saber ler? Tem que ter as duas coisas juntas, né? Eu acho triste, olha, muito triste uma pessoa que não sabe ler nem escrever. Eu até procurei ensinar minha mãe, sabe? Mas ela é muito durona (risos). Eu dizia mãe, eu vou lhe ensinar a ler e a escrever mas ela num ... num começô, sabe? Acho que eu era a preferida, aí ela pegava ela fazia, mas depois dizia ahh! Eu já tô velha mesmo, num sei pra quê eu vou aprender?. Ah, sei lá eu acho ler tão bom e ela também devia de achar, mas tava velha e com vergonha. (P10).

Ratto (1995) refere-se também ao estereótipo “da cegueira construída por esses sujeitos não apenas pelo que se atribuiu socialmente a eles, como uma abstração das práticas de vida desse sujeito – mas de uma conclusão a que ele próprio chegou” (RATTO, 1995, p. 267), como o que se depreende no depoimento seguinte:

Porque você não sabe ver nada. Você tá vendo o mundo ao seu redor, mas não tá vivendo nele, né? Então eu acho que a partir do momento, em que a gente aprende a ler, a gente abre os nossos olhos para as coisas que são importantes, né? (P2).

Esses pais pertencem a famílias com baixa escolaridade, com dificuldades para ajudar os filhos nas tarefas da escola ou porque não sabem ler, ou ainda porque entendem muito pouco do que a escola exige nesses termos das crianças, mesmo que eles estejam dispostos a fazê-lo³⁹.

Na minha família esse negócio de ler, acho que só eu um pouquinho. Mas aí eu sou por etapa. Às vezes eu gosto de ler, às vezes não, às vezes eu pego alguma coisa pra ler, quando eu não gosto de, sabe? Lendo revista que o meu marido ele vendia negócio de revista aí eu pegava revistas eu gostava de tá lendo. Às vezes ele (a criança aluna da escola) via eu lendo revista, né? Aí ele via, ele ia pegava outra aí começava a desfolhear aquilo né, ficava olhando as figuras. Eu tenho outra filha também que não é muito, ela só lê acho que

³⁹ Quando questionados sobre quem lia na família, como e quando, eles atestam uma reprodução do que foi observado por Heath (1982, 1983) em *Trackton*: local em que os adultos não leem e não dispõem de material de leitura e talvez também não disponham de acervos para a leitura das crianças. A esse respeito ver também Terzi (1992,1995).

quando é pro colégio mesmo. Essas historinhas em quadrinhos que ela gosta de ler. Ela tem 12 anos. (P10).

Dessa forma, as expectativas que esses pais têm da escola – com base nos conceitos do que seja uma das práticas de letramento - e pelas dificuldades dos seus filhos para serem alfabetizados direcionam-se para a atribuição da responsabilidade quase exclusiva da escola para que seus filhos não só aprendam a ler e a escrever, como lhes façam ‘mudar de vida, ser alguém’, já que eles, pais, sentem-se, como já afirmamos anteriormente, bastante inferiorizados diante da sociedade pela falta de escolarização ou precárias condições de letramento.

De fato, havia muita afinidade entre a clientela para quem a Escola Cabana teria sido pensada e a clientela de fato da escola, objeto da etnografia que gerou os questionamentos desta tese. Para e com eles, a Escola Cabana foi pensada e construída por meio do Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação Municipal, na época nas mãos do Partido dos Trabalhadores – PT, no sentido de atender aos filhos de trabalhadores das periferias, uma comunidade mais carente que buscava ensino nessas instituições.

Para eles o projeto da Escola Cabana foi uma resposta oficial às reivindicações pautadas nas Associações de Bairros, que se reuniam principalmente na Primeira Léngua da Cidade de Belém, e que demandavam a expansão da rede municipal, para o acesso à educação formal pela população dos assentamentos de baixa renda que se deslocara para as periferias a partir da década de 80, conforme enfatizamos na caracterização sócio-cultural da cidade de Belém.

Nesse contexto, a organização da escola em ciclos proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foi introduzida no pacote da Escola Cabana, como forma de romper o estigma da repetência como punição por problemas da aprendizagem.

Por essa orientação, o conceito de nota, que ao final de cada ano letivo determinava promoção ou reprovação do aluno, foi substituído por um sistema de ciclos que não dividiria mais o conteúdo curricular em séries e adotaria um período maior, de três a quatro anos, para classificar a etapa de desenvolvimento educacional de cada criança. O ciclo educacional não excluiria a avaliação do aproveitamento do aluno, nem exigiria que ela só ocorresse no final de cada ciclo. Como determina a LDB, a avaliação deveria ser feita no dia-a-dia da aprendizagem,

de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno.

No entanto, para que uma metodologia de ensino como essa tenha sucesso - e o sistema de ciclos é apenas parte dela -, as disciplinas devem estar integradas e o currículo tem que ser flexível, exigindo constante capacitação do corpo docente.

Para a implantação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana (SEMEC, 1996), a Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma comissão de pesquisadores, manteve contatos diretos com professores, diretores, alunos, como comunidade interessada nas escolas públicas municipais. Essa comissão organizava visitas, reuniões para ouvir suas falas, observar seus afazeres e debater sobre possibilidades de mudanças da estrutura e funcionamento das escolas – seguindo uma pergunta: “que escola queremos?”. Uma resposta genérica a esse questionamento, também genérico, consta no Projeto Político Pedagógico (SEMEC, 1996):

Queremos e estamos construindo a ESCOLA CABANA pautada em valores que expressem nossa cultura tendo como objetivo a construção de homens e mulheres em direção à efetivação da democracia econômica, social, cultural e política entre cidadãos (SEMEC, 1996, p. 5).

Nesse sentido o compromisso maior era, segundo o documento, a Política Educacional da Inclusão Social, buscada através das diretrizes: *democratização do acesso e permanência com sucesso; gestão democrática; qualidade social da educação; e valorização do profissional da educação* (SEMEC, 1996, p. 6).

Ainda segundo esse documento, houve a elaboração de um diagnóstico sobre: a) a escola em relação ao seu entorno; b) as experiências significativas de/para quem; c) a gestão democrática; d) a qualidade social da educação; e) a valorização do profissional. Foi nesse contexto que as escolas municipais, em 1997, optaram pela elaboração de uma proposta de definições e metodologias de construção coletiva que culminou na 1ª. Conferência Municipal de Educação, quando gerou a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana. Essa proposta foi apresentada à sociedade, visando a mostrar que havia uma possibilidade de incorporar de maneira antecipada as antigas creches criadas pelas associações

comunitárias que atendiam as crianças com até 5 anos e também absorver os monitores que houvessem concluído o curso pedagógico no ensino médio e que trabalhavam nessas creches.

O que se observa, passada a euforia da Escola Cabana, embora ainda hoje permaneça o sistema de ciclos nas escolas municipais de Belém, é que essa política educacional foi uma imposição, mesmo que com as melhores intenções, dos grupos dominantes, de letramentos dominantes, que interferia até na organização tradicional da escola, em função de um movimento global – inclusive partidário - que fazia de conta que atendia necessidades locais, propondo um verniz cultural no currículo. Essa crítica recai principalmente nos aspectos infraestruturais de preparação das escolas, bem como os atores nela envolvidos, para poder viabilizar todas as mudanças que a Escola Cabana demandava. Para melhor compreensão dessas críticas, observemos como o Projeto se desenvolveu, no tópico seguinte.

4.3.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A maior preocupação do Projeto Político-Pedagógico se constituía na implantação “de um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado que exigia esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (SEMEC, 1996, p. 10). A proposta apoiava-se numa base multiculturalista que visava a “transformar as relações existentes, na prática cotidiana da escola, (...), consolidando espaços democráticos de decisão, pondo fim numa cultura de exclusão do aluno, respeitando as diferenças sociais” (SEMEC, 1996, 23). Para tanto, propunha diversos programas, projetos e atividades para a área educacional, como o estabelecimento de:

uma nova organização do Ensino em ciclos de formação, baseando-se no princípio de reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças e adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico-histórico – cultural (SEMEC, 1996, p. 1).

Orientados pela nova LDB, essa concepção rompeu com a lógica da escola seriada, mudando os critérios para a enturmação dos alunos conforme a faixa etária em que se encontravam, e estruturando, assim, o atendimento à criança e ao adolescente nos níveis de educação infantil e fundamental, a primeira organizada em 2 ciclos: de 0 a 3 anos e de 3 a 5 anos. A Educação Fundamental, com a duração de 9 anos, passou a ser organizada em 4 ciclos: Ciclo básico I – de 6, a 8 anos; Ciclo básico II – de 9 a 10 anos; Ciclo básico III – de 11 a 12 anos; Ciclo básico IV – de 13 a 14 anos.

Entre os anos de 1997 a 2004, a SEMEC manteve uma Equipe de Pesquisa e Documentação da Coordenadoria de Planejamento com o objetivo de buscar subsídios junto à comunidade escolar em todos os distritos municipais que agrupam as escolas para *construir a práxis através da Política Pública da Escola Cabana* (SEMEC, 1999, p. 3). Dessa forma, publicou roteiros com uma linguagem bem acessível contendo o conceito do Projeto, o que caracterizava a Escola Cabana, o que era um projeto político-pedagógico, que objetivos se pretendia alcançar, quais as funções do Projeto, os elementos para sua elaboração, a definição das diretrizes e estratégias, assim como as necessidades de condições mínimas para a sua viabilização e o cronograma de trabalho com objetivos, metas e atividades a curto, médio e longo prazo. A intenção era que a comunidade aderisse à construção coletiva do Projeto a partir das necessidades de cada distrito ou bairro e avaliasse continuamente as atividades desenvolvidas a cada ano, para propor orientações para a organização do Planejamento Escolar do ano seguinte. Em 2002, por exemplo, publicou-se um caderno com os registros do que vinha sendo realizado nas escolas cabanas com as Turmas de Aceleração “como um esforço nacional de combate ao insucesso escolar de um número significativo de educandos das classes populares” (SEMEC, 2002, p. 9), com o título *Escola Cabana entre vivências e mudanças a construção da práxis pedagógica para aprendizagem com sucesso*.

No biênio de 2001/2002, a partir das discussões nos momentos de formação continuada em que se estabeleceram encaminhamentos quanto ao projeto político-pedagógico, à gestão democrática na escola e à gestão da cidade; “às horas pedagógicas; ao conselho de ciclo; às turmas de aceleração e à organização de eventos sócio-culturais, entre outros” (SEMEC, 2002, p. 7), foi elaborado o documento REORIENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR (SEMEC, 2002). Este documento questionava os avanços e desafios do projeto e

orientou novas reflexões sobre a gestão democrática: - se a participação dos educadores na Formação Continuada vinha se revertendo na melhoria da qualidade na aprendizagem com sucesso dos alunos; se a gestão democrática da educação na escola estava favorecendo a construção coletiva do conhecimento com a participação da comunidade; se os processos avaliativos eram permanentes na escola; e, particularmente, o aspecto que me interessa neste estudo, “se a escola vinha se tornando um espaço de expressão cultural, fortalecendo a identidade da comunidade” (SEMEC, 2002, p. 9). Essa pergunta apoiava-se no direcionamento das atividades na escola a partir de um eixo sob o nome de Tema Gerador, que devia ser adotado sob uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, visando a colocar na dimensão curricular a realidade social do aluno.

Essa perspectiva compreendia a gestão escolar na dimensão do currículo e trabalhava com os seguintes passos: 1) encontro para a construção coletiva da análise sócio-antropológica da realidade; 2) distribuição dos grupos para elaboração do Plano de Trabalho por ciclos, com/ detalhamento em cada área e / ou disciplina e 3) retirada dos conteúdos críticos da realidade com a perspectiva de formular os temas transversais (SEMEC, 2002, p. 21).

A Secretaria de Educação Municipal levou os quatro anos da primeira gestão para construir o projeto do tema Gerador que, segundo o discurso da secretaria, foi elaborado a partir da participação dos professores. Com ele, tentava-se dialogar com a LDB e os temas transversais e fazer uso das sugestões de Hernandez (1998), que, ao pensar a necessidade de organizar o currículo, sugere uma maneira alternativa à organização por matérias que se baseiem nas disciplinas acadêmicas. Isso o levou a traçar um currículo centrado em *problemas ou temas* de estudo que se relacionem aos interesses dos alunos. Trata-se de uma forma de repensar o currículo e a função da escola para que todos os alunos encontrem nela um “lugar” para aprender. Preocupado, porém, com a ideia de que *projeto de trabalho* se transformasse numa técnica didática na qual se aplica uma sequência de passos partindo do que seriam os interesses dos alunos⁴⁰, Hernandez (2001)

⁴⁰ Para a sua surpresa, durante sua estada no Brasil, em 1997, constatou que a tradução para o português, em 1998, do livro *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (HERNANDEZ; VENTURA, 1992), estava sendo utilizada (como também havia acontecido na Espanha) para transformar uma proposta, que pretendia ser um convite à ruptura com certas práticas escolares, em uma série de atividades de aula mais ou menos rotineira, impregnadas, isso sim, de um halo de progresso e atualização pedagógica, que, segundo ele, acontecia sob o amparo da influência da reforma espanhola na educação brasileira.

ênfatiza que quem tem em conta a perspectiva educativa presente na aproximação aos projetos de trabalho não deve esquecer que estes não se limitam à esfera da relação ensino-aprendizagem; para além disso, não podem separar-se de um sistema social em processos de mudança, cujos eixos de incidência são *uma visão política; uma visão educativa; uma visão curricular; uma visão de conhecimento* (HERNANDEZ, 2001, p. 5).

Isso quer dizer que aprender mediante projetos de trabalho não é o mesmo que fazer projetos, uma vez que requer assumir o conhecimento como um processo mutante em construção. Assumi-lo implica a delimitação de um tema ou problema para descobrir seus enigmas, questões e contradições no contexto da escola; o exercício de reflexão, questionando as fontes, os textos, as evidências dentro e fora da escola; a investigação compactuada entre professores e alunos sobre algo que lhes possa apaixonar; a procura de uma aprendizagem “profunda” não somente cognitiva, mas que suponha o reconhecimento da própria identidade; a consciência de que os projetos de trabalho não estão vinculados somente à pedagogia escolar, mas também a uma pedagogia cultural em torno da que ficou conhecida como Pedagogia dos Projetos.

Quando a SEMEC, segundo os dados do RELATÓRIO (2004), ouviu 519 educadores da rede municipal, percebeu que havia *alguns avanços com relação a esse tipo de trabalho e algumas dificuldades resultantes do enfrentamento com uma metodologia nova* (SEMEC, 2004, p. 24). Se havia uma compreensão da metodologia de trabalho com o Tema Gerador, da relação dialógica que deveria haver entre educador e educando para a aplicação da metodologia, das consequências concretas da metodologia para orientar o exercício da cidadania entre os alunos, a dificuldade apontada era *a carga horária dos professores e a dificuldade de articulação entre os educadores para um trabalho interdisciplinar* (SEMEC, 2004, p. 25).

É certo que o Projeto da Escola Cabana foi construído com a participação popular, mas é certo também que ele passou por uma sistematização teórico-acadêmica e converteu-se num projeto cujo entendimento e implementação não foram viáveis, haja vista tanto a orientação metodológica do que seria uma *construção sócio-antropológica da realidade*, quanto a organização espaço temporal das escolas municipais de Belém.

De fato se formos pensar nas exigências de uma “visita antropológica” como pretendia a SEMEC, era necessário haver uma mobilização maior da administração e do corpo técnico-pedagógico para a implantação do projeto, para adotá-lo sob uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, visando a colocar na dimensão curricular a realidade social do(a) aluno(a), principalmente para construir conteúdos que lhes fossem significativos. Para essa mobilização era necessário se criar um suporte – carga horária para fazer isso no horário de trabalho ou o pagamento adicional para que as professoras utilizassem seu tempo pessoal e outras ações específicas que a reestruturação da série em ciclo exige.

Se pensarmos que as transformações históricas são lentas e se constroem entre as contradições sociais, devemos reconhecer que, tanto os governos populares que se preocupam em construir coletivamente seus projetos político pedagógicos, quanto os governos que regulam as ações curriculares a partir de legislações gestadas entre seus pares, muitas vezes esbarram em faltas de condições efetivas para que esses projetos sejam desenvolvidos com sucesso, o que mostra o descaso para com a educação e o trabalho do professor.

A esse respeito, Martins (2008), ao discutir as diretrizes de ensino presentes nos «Cadernos do Professor» publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2008), aborda a forma de circulação da cultura letrada em nossa sociedade e chama a atenção para os resquícios de “traços característicos das sociedades tradicionais e de sua forma ou dimensão de letramento limitado, restrito” na acepção de Goody (1968), concepção esta que, por sua vez está atrelada a “questões de hegemonia e de poder” (MARTINS, 2008, p. 525).

Para a autora, o acesso à cultura letrada não é efetivo em “sociedades pouco desenvolvidas do ponto de vista da organização da sociedade civil e das instituições democráticas” (*ibidem*) não por falta de vontade dos educadores, mas porque formas de letramento mais restritas estariam atreladas a organizações sociais restritas. Isso subentende o quão é difícil o acesso a uma teorização acadêmica, talvez como aquela que embasa o modelo ideológico de letramento de Street, (1984) ou a incorporação de políticas públicas, como os PCNs da LDB atual e os Cadernos do Professor, 2008 – SP, a que acrescento a questão da escola de ciclo em geral (e da Escola Cabana em particular), cuja “linguagem cifrada parece comportar consigo formas de manipulações sociais para que ela permaneça

inacessível” (parafraseando Martins, 2008, p. 525), a muitos agentes responsáveis pelos letramentos nas escolas.

Num outro sentido, embora haja incentivo para a participação coletiva na construção de projetos que visam a ‘mudanças’ educacionais, além dessa linguagem cifrada, há outros imperativos que nem sempre oportunizam as condições efetivas para as escolas gerenciarem seus projetos, como já me referi anteriormente.

Assim, as formas de dialogismo com as comunidades onde as escolas estão inseridas, a fim de que possam formular projetos de letramentos escolares que envolvam as práticas sócio culturais ordinárias da comunidade e gerem ações mais produtivas de ensino, como as que ideologicamente subsidiaram o Projeto da Escola Cabana, não são viabilizadas.

Nas escolas em geral, e na SN em especial, trata-se de “um ignorar os múltiplos contextos de uso da escrita” (TERZI, 1995), concretamente, em torno de alguns fatores que apontam tanto para a adequação da escola em termos de organização espaço-temporal para atender, por exemplo, um projeto do porte pretendido pela Escola Cabana, quanto para outros aspectos relacionados à formação inicial e formação continuada do professor.

O primeiro aspecto compreende avanços e retrocessos. Em termos de planificação, a Escola Cabana avançou, não só em organizar o ensino em Ciclos como também em atribuir a responsabilidade do ensino a três professores para cada sala de aula do ciclo, em manter uma sala específica para as atividades de leitura e em tentar implementar o projeto do Tema Gerador. No entanto, na fase de implementação, houve retrocessos, principalmente no que diz respeito à disposição espaço escolar *versus* tempo, para que os participantes do projeto pudessem dar conta de suas atribuições tendo em vista a organização da escola em quatro turnos de 3 horas e ½ de duração.

Para os professores, foram transferidas muitas responsabilidades em termos do sistema tutorial - de 70% para um professor em cada turma, e os 30% subdivididos entre os outros três professores de Recreação, de Educação Física e da Sala de Leitura. Isso em meio aos deslocamentos constantes dos alunos de um espaço para outro, ou das entradas e saídas de professores nas turmas para esta ou aquela aula.

O segundo aspecto está imbricado no primeiro, uma vez que grande parte da responsabilidade do que acontece na escola tem relação com a formação inicial e

continuada do professor e que igualmente estava sendo, pelo menos, em projeto, um dos pontos importantes discutidos pela SEMEC para a Escola Cabana⁴¹.

As demandas da formação para o êxito escolar das crianças colocam esses professores diariamente diante de desafios de toda ordem, no que diz respeito às turmas de alfabetização da escola pública em Belém, semelhantes mais uma vez à grande maioria das escolas públicas brasileiras, por muitas vezes não serem precedidas da educação infantil, uma vez serem elas a própria educação infantil e salas de alfabetização propriamente.

Assim, a organização da escola e os problemas de ordem socioeconômica, naquele contexto, são apenas parte das dificuldades com as quais os professores lidam para desenvolverem práticas de ensino que valorizem as experiências socioculturais dos alunos e que lhes possibilitem um atendimento individualizado.

Pelas avaliações que a SEMEC fez, no ano eleitoral de 2005, (RELATÓRIO, 2005) o que se tornou evidente era que havia necessidades urgentes de novos direcionamentos para a Escola Cabana. Um desses pontos visava a dialogar um pouco mais com os próprios professores sobre a implementação do projeto conforme o previsto com *objetivos, com metas e atividades a curto, médio e longo prazo a longo prazo*. Essa construção necessitava de uma continuação da gestão política do PT no município o que não aconteceu após as eleições para a gestão a partir de 2006.

No próximo capítulo, um recorte dos acompanhamentos das ações docentes no Ciclo Básico I, com observações do tipo etnográficas que fizemos de três turmas do CB1, durante quatro meses ainda na fase final da escola Cabana

⁴¹ No biênio de 2001/2002, por exemplo, a SEMEC publicou um relatório em que expunha o que já havia sido feito no Projeto da Escola Cabana a partir das discussões nos momentos de formação continuada em que se estabeleceram *encaminhamentos quanto ao projeto político-pedagógico*, à gestão democrática na escola e à gestão da cidade; às horas pedagógicas; ao conselho de ciclo; às turmas de aceleração e à organização de eventos sócio-culturais, entre outros (SEMEC, 2002, p. 7). Daí é que se originou o documento *Reorientação da organização do trabalho escolar* (SEMEC, 2002). Este documento questionava os avanços e os desafios do projeto e orientava novas reflexões sobre a gestão democrática - se a participação dos educadores na Formação Continuada vinha se revertendo na melhoria da qualidade na aprendizagem com sucesso dos alunos, entre outros aspectos.

será descrito, direcionando os questionamentos centrais desta tese sobre os processos de formação de leitura das professoras envolvidas nessas ações.

CAPÍTULO 5. COMO PRATICAM AS PROFESSORAS

Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização (CERTEAU, 1994, p. 87).

Quando falamos de pesquisas que trabalham “gêneros de formação” (KLEIMAN, 2007) com preocupações sobre os processos de reconstituição de histórias de leituras de professores, como o que pretendo neste estudo, abrimos um leque de opções investigativas para, nos campos de ações práticas, trabalhar com repertórios de experiências socializadoras singulares desse professor.

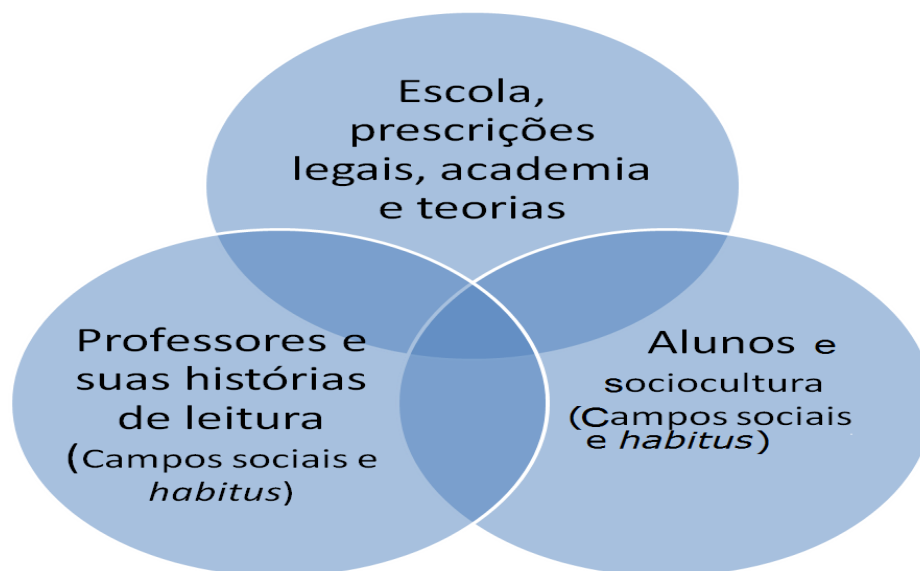
A matéria dessa realidade são as práticas pedagógicas de professores que serão analisadas, no que diz respeito ao uso de teorias e saberes com significações variadas no contexto sócio-cultural da Amazônia paraense, segundo suas ocorrências em sala de aula e os discursos gerados em interlocução com esses agentes, privilegiados aqui como objetos de pesquisa. Primeiramente, os usos de teorias e saberes em ação, observados etnograficamente *in situ*, seguidas das análises das narrativas dos praticantes sobre suas histórias de formação de leitura, suas experiências subjetivas, seus referentes.

Essa análise assume a “metáfora da dobra ou da dobradura” (LAHIRE, 2002, p. 198) que significa dizer aqui que o professor, como ator individual é “(...) produto de múltiplas operações de dobramento (ou de interiorizações) que se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que interiorizou”, semelhante a uma folha dobrada, amassada, caso pensássemos num tecido social geométrica e hipoteticamente representado como uma folha de papel.

Para tentar desamassar essa folha inicio mostrando as tensões dialéticas focadas aqui num espaço definido de relações sociais objetivadas, o campo de ação dentro de uma das principais agências sociais e culturais de letramento (KLEIMAN, 1994; THADEI, 2006) – a escola – e lá, precisamente, a sala de aula. Nela interagem o professor com sua constituição sócio-histórica e cultural de formação e de vida, o aluno com suas socializações igualmente socioculturais, da família e da escola; e o próprio espaço escolar, não só com as injunções institucionais que a pressionam,

com suas leis e direcionamentos específicos, como com as formulações teóricas da academia, acrescidas das críticas e avaliações feitas pela sociedade em geral e fortemente endossadas pela mídia. Se tentarmos, podemos visualizar essas relações no Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 4 – Atores e Campos de ação em Rotação



As sínteses dessas experiências, representadas precisamente nos discursos dos professores, neste trabalho, convoca a materialidade linguística das vozes que possam narrar os acontecimentos dentro de seu mundo sóciohistórico de origem e a sociocultura a que elas pertencem em prática pelo exercício da memória, aqui entendida como *uma pluralidade de tempos que não se limita consequentemente ao passado*, no sentido enfatizado por Certeau (2005, p. 157).

Passado e presente do professor se aproximam e se confundem no cotidiano de ensino, atualizando ali uma constituição sóciohistórica desse ator, desde os primeiros contatos com a leitura e a escrita, “a época de alfabetização, da escola da rede de ensino até as condições de trabalho no magistério, o papel da escola, as concepções de leitura” (KLEIMAN, 2007) que convergem para as identificações desse profissional.

No ponto de intersecção que nos interessa aqui, a linguagem é o meio fundamental de socialização na pluralidade de tempo em dois sentidos: o passado é evocado, focado em pontos em que ela, a linguagem, passa a ser codificada,

decifrada e interpretada nos primeiros passos de leitura e de escrita das professoras e confunde-se com o presente, porque será naquele momento da interação que ela se converterá em objeto metalinguístico de ensino e aprendizagem através de sua própria utilização, em sintonia e contradições com esse mesmo universo das crianças na escola.

As ações se concretizaram na escola durante o ano letivo, obedecendo ao Plano de Curso produzido no período de planejamento pelos professores e a coordenação pedagógica. Para esse planejamento foram levadas em consideração as avaliações sobre o ano letivo precedente e a projeção de metas para o ano que se iniciava.

5.1. DISCURSOS EM AÇÃO

Nos Planos de Curso para o Ciclo Básico I no ano de 2005, 2006 e 2007 na escola SN, a que tive acesso, as atividades subdividiam-se conforme as áreas de estudo da LDB vigente. Na área de códigos e linguagem, a oralidade era o ponto principal do conteúdo programático e se subdividia no ensino *do alfabeto, em formações silábicas* para os objetivos de *estimular a linguagem oral e escrita, desenvolver a criatividade, identificar a formação silábica*, segundo uma metodologia que incluía *conto e reconto de histórias, brinquedos cantados e brincadeiras de rodas, interpretação de histórias através de desenhos e jogos e realização de atividades*. A indicação *oralidade* deveria guiar o trabalho com as habilidades comunicativas das crianças de interagir socialmente, falando e atribuindo sentido ao que falam os outros, reproduzindo os hábitos linguísticos do grupo em termos de regras conversacionais, tom de voz, entonação e a situação em que dialogam. Essas habilidades, de acordo com os Estudos de Letramento, estão em relação com a escrita em termos de continuidade e, assim, podem

subsidiar a descoberta dos usos e funções da escrita e iniciar ou enriquecer a cultura escrita das crianças por meio de gêneros textuais que circulam em livros infantis, ilustrações de histórias etc, no sentido de ensinar as crianças a escreverem e a criarem seus próprios textos. (CHARTIER, 2007, p. 151).

Sabemos que a experiência linguística oral das crianças nos seus ambientes de socialização familiar pode ser um grande suporte para a aprendizagem da escrita na escola. E sabemos também que as taxas de fracasso nesse tipo de aprendizagem atestam o pouco aproveitamento dessas experiências, fato que segundo Terzi (1995, p. 92), “é decorrente das próprias práticas de sala de aula”.

Talvez por essas razões um dos pilares fundamentais dos PCNs para Língua Portuguesa seja uma orientação para que a escola atente para a importância da oralidade o que, naturalmente demanda o reconhecimento da fala e da escrita não como instâncias dicotômicas da língua, mas como aspectos que acontecem num movimento contínuo e alternado, sem privilégios ou detrimento de uma das formas.

5.1.1. FORMAS DE LETRAMENTO: PLURALIDADE DE ESQUEMAS E POSICIONAMENTOS

Um dos expoentes mais significativos nas ações e discursos das professoras da escola SN, observados etnograficamente, foi a reprodução do trabalho com a escrita sem o reconhecimento de que a oralidade seja um contínuo em relação a essa escrita, daí a tendência ao ensino da leitura através da escrita.

Em duas salas observadas - Alfabetização, profa. Sandra, 1º. Ano, profa. Rose⁴⁶ e 2º. Ano, profa. Zélia -, não era diferente: a leitura era precedida por atividades de ditados e cópia e, posteriormente, por atividades de repetição em voz alta das sílabas de palavras soltas ou de palavras colocadas em frases e sentenças – o que nos parecia conformar a visão que as professoras tinham do que fosse oralidade – uma verbalização de fonemas e palavras que deixavam de fora o sentido do que se pronunciava mecanicamente para aprender a ler, conforme enunciou a professora Rose (sala de 1º. Ano) numa de suas aulas: “se aprende ler com as letras, lendo-as e repetindo-as sem parar”.

Por isso, o maior desafio, ali, era contextualizar o ensino de acordo com os usos sociais da escrita, com as informações que as crianças poderiam ter sobre o

⁴⁶ Nomes fictícios.

código e seu funcionamento, algumas regras e correspondências da escrita, iniciações de leitura e escrita.

O comportamento que se conhece das crianças das classes populares em relação à leitura e à escrita - de pouco contato com eventos de letramento familiares, tais como leituras de histórias em livros, jornais e revistas com o acompanhamento dos adultos, organização de listas de materiais, listas de tarefas, consultas de listas telefônicas, de receitas culinárias ou de manuais de eletrodomésticos, e contato predominante com letramentos multimodais veiculados, acima de tudo, pela televisão ou pelas escrituras das ruas -, foi compatível com os comportamentos da comunidade das crianças que frequentavam a escola SN.

No entanto esse incipiente contato doméstico com a leitura tinha como condicionante a situação de vida de muitas famílias locais, na qual as preocupações cotidianas com a instalação das pessoas nos espaços domésticos eram (e continuam a ser) mais urgentes. Muitas famílias comprimiam-se em ambientes exíguos que comportavam até doze pessoas, sob uma situação socioeconômica complexa de divisão do espaço, fato que impelia as crianças para as ruas, muitas vezes por falta de lugar dentro de casa. Para essas crianças a escola é muito significativa também pela sua disposição espacial, haja vista a dimensão da área destinada ao recreio, uma quadra de esportes e um salão utilizado para festas e, amiúde, também para servir a merenda escolar, única refeição diária de muitas crianças. É nesse contexto, que a incorporação das experiências com os letramentos locais nas atividades de ensino dentro da escola e o direcionamento para atividades reflexivas com a linguagem das ruas podiam ser um elemento de grande valia ao processo de alfabetização das crianças⁴⁷.

Nas ações alfabetizadoras observadas, a falta de orientação para atividades que mobilizassem os letramentos vernaculares do local, manifestava-se nos repertórios de disposições de esquemas de ações incorporados, *habitus*.

Lahire (2002) utiliza a metáfora do “estoque” para essa experiência socializadora, dizendo que os estoques não são os mesmos em todas as situações e

⁴⁷ Daí algumas movimentações para eu me aproximar das professoras da escola e propor algumas atividades em forma de oficinas, para que pudéssemos iniciar uma discussão sobre a relação escola e cultura local. A intenção foi apresentar algumas formas de letramento que circulam na comunidade, com as quais as crianças convivem e assimilam *ideogramas*, mesmo que ainda não lhes seja possível atribuir um *valor fonético* a eles. (KLEIMAN, 2005, p. 34).

que eles destinam-se a usos temporários e ficam em reserva à espera de elementos que possam desencadear a sua mobilização.

Na prática, as tentativas feitas pelas professoras das salas do Ciclo Básico I, Sandra, Rose e Zélia, para articular o trabalho do código com a compreensão textual, tanto no momento da leitura quanto na escrita, desencadeavam essa mobilização e se manifestavam em discursos entrecortados pela mesclagem com outros discursos recebidos no momento de suas formações acadêmicas. Eram discursos híbridos sobre a importância do texto e da compreensão textual para o trabalho com o código, de se conhecer a Fonologia, de adequar os métodos de alfabetização, o que demonstrava como elas intercambiavam disposições e percepções permanentes com outros posicionamentos e avaliações, que acabavam direcionando práticas permeadas por contradições e inacabamentos.

Nesse sentido, podemos falar em reatualizações de gêneros discursivos escritos em enunciações orais, que acontecem segundo a recepção desses gêneros na academia ou em cursos de formação no trabalho. Isso implica determinados mecanismos “linguísticos-enunciativos” nos moldes pautados por Marcuschi (2001) implicados na passagem nos processos de *retextualização* da escrita para a fala quando os enunciados escritos passam a ser oralizados, quando muito do que é escrito, nesse processo, passa por um processo de fragmentação ou de transformação em outros textos, em práticas e eventos específicos de letramento.

Na revisão sociológica de Lahire da teoria da prática bourdieusiana, trata-se de uma pluralidade de esquemas de ações incorporadas que são desencadeados pela configuração da situação presente – ou as maneiras como uma parte das experiências incorporada é mobilizada, convocada e despertada pela situação presente (LAHIRE, 2002, p. 52). Esse contexto presente pode tanto reativar lembranças ou hábitos como tem o poder de inibir aquilo que, do passado incorporado, não pode encontrar em tal contexto, o caminho de sua ativação.

É nesse sentido que Sandra, por exemplo, dizia trabalhar com um esquema bastante criticado - classificado por ela como método fônico -, mas que ainda funciona nas suas aulas para a iniciação da leitura. Nesse sentido podemos afirmar que ela reatualizava uma parte dos esquemas de disposições incorporados por ela na infância e aperfeiçoados ao longo do tempo por novas disposições que

foram sendo incorporadas ao longo de sua formação e que agora, no contexto presente, demandam novas atualizações em ações mais ou menos pertinentes:

01 Sandra : Eu gosto muito do método fônico. Eu não seguia um método. É assim uma mistura né, não trabalho também com essa questão da sequência do alfabeto. Gosto de trabalhar com o texto. Eu dou o texto, aí no texto...identifique as palavras e através das palavras, a gente vai formando as sílabas trabalhando com o som das letras. Eu também fui alfabetizada mais ou menos assim: no começo do ano eu dei todo o alfabeto para eles conhecerem as letras que existem e a partir daí a gente vai trabalhando no texto, aí do texto a gente tira uma palavra, dessa palavra vê as sílabas, vê as famílias, que falam, vê as famílias vai formando outras palavras. Esse ano eu comecei com o nome deles. Lembra como a gente estudava? Aprendia a escrever o nome. As sílabas dos nomes deles, aí a questão do som nada de decorar va...be...bo...bu...ca... que...qui...co... cu... não adianta. É mais o som /fê/, /gê/ Para identificar bem, sentir aqui na garganta a força que você faz. Daí eu acho que isso facilitou para eles, pois eu acho que é um método que deu certo...mas não é muito diferente daquele como eu aprendi a ler. (**E** profa. Sandra).

Sandra atualizava todas as formas de aprendizagem da leitura e da escrita que ela pôde acumular no decorrer de suas experiências escolares para enfrentar as dificuldades da falta de formação inicial para alfabetizar: *Sabe porque eu não fiz assim nenhum curso específico de alfabetização.*

Classificar o trabalho dela como reprodutivista dos esquemas breves e estáveis que foram por ela incorporados a partir da sua própria alfabetização seria manter um discurso prescritivo e não procurar compreender como ela interagiu cotidianamente em sala de aula, naquele grupo de crianças com um contexto histórico particular, objetivos específicos de aprendizagem e papéis que eram atribuídos a essa escola, principalmente, pelos pais das crianças que esperavam que os filhos obtivessem alguma forma de escolarização e de letramento escolar que lhes possibilitasse uma circulação adequada nas formas de organização social que temos hoje. Assim, interessa discutir se esse tipo de ação poderia ser criticado como reprodutivista e qual o valor que se pode, de fato, atribuir a essas ações.

Chartier (2005, p. 67-119), ao discutir os modelos de alfabetização utilizados pelas professoras, chama atenção para um fato bastante significativo, que de certa forma, tem implicações com a história do livro didático na França, e muitas semelhanças com a história do livro didático no Brasil, no período que vai de 1830 e 1880, haja vista que a França era um modelo cultural a ser seguido. A análise que

nos interessa é aquela dos manuais oitocentistas franceses, que chegavam a circular no Brasil em adaptações ou versões. Na introdução do livro de Chartier (2007) Galvão e Prado comentam:

tentativas de controle do uso de manuais pelo Estado, premiações para os autores, distribuição de livros para os alunos pobres, traços que encontramos nas duas realidades - francesa e brasileira - (...) Os catecismos do Abade Fleury e tantos outros, assim como os abecedários (ou cartas de ABC) circularam também em várias províncias brasileiras do século XIX. (GALVÃO e PRADO, 2007, p. 9).

Manuais eram sinônimos de métodos, e o que Chartier chama de “guerra dos métodos” é bastante antiga, “assim como a discussão sobre o fracasso escolar e sobre os significados do ler e escrever” (CHARTIER, 2005, p. 162). Para ela, muitos traços antigos permanecem nos livros didáticos modernos, como a mistura entre «inovação e tradição». O importante, nesse caso, é que, historicamente, a eficácia do manual não era avaliada pela aplicação desta ou daquela teoria, mas pela eficiência do seu funcionamento (ou não) no cotidiano escolar – sua capacidade de alfabetizar, tanto adultos quanto crianças, em um tempo mais curto possível.

A avaliação que Sandra fez do seu trabalho, com a utilização da silabação, do método fônico da cartilha da escola, da mistura com algumas contribuições freireanas sobre alfabetização, no final do ano, manifestou que ela considerava suas ações pertinentes e positivas porque ela conseguia alfabetizar muitos alunos.

02: Sandra: Eu acho que consegui o meu objetivo ne...Assim 80... 90% dos alunos que frequentam normalmente eu consegui. Porque eles, no final do ano, a maioria deles, (...) agora, no final do ano elas despertaram, já tão começando a relacionar letra com fonema. Então, o que vai acontecer agora ? Agora vai embora, vai depender da motivação, dos estímulos que eles receberem e (...) nos meus alunos que vieram até o final do ano houve. Foi positivo com certeza. Eu pensei assim no meio do ano: acho que não vou conseguir. No geral as conseqüências foram positivas, eu acho que foram (**E** profa. Sandra).

Nesse contexto, fui estabelecendo (não só com Sandra como com as demais professoras do turno matutino) algumas aproximações que possibilitaram colaborações interventivas no ano de 2004 e que se estenderam até o final do ano

de 2009. Nesse período, mantivemos algumas interações em que discuti com elas o privilégio que elas davam à escrita para trabalhar a alfabetização e que os embates que enfrentavam derivavam da ênfase na relação grafema-fonema, segundo as recepções que tiveram dessas enunciações. Discuti com elas os seus procedimentos cotidianos: como as aulas iniciavam com a escrita da data, dia, mês e ano no quadro de giz e prosseguiam com as cópias e ditados, de palavras soltas, revisões de sílaba, de palavras com repetição de letras e fonemas, feitos em exercícios mimeografados, preparados previamente por elas ou em atividades retiradas e/ou feitas no livro didático. Os ditados tomavam a maior parte do tempo e foi a partir deles que mostrei como elas desenvolviam as outras atividades, de separação das palavras em sílabas, de leitura e de escrita.

Comentei com Sandra o aumento do interesse por parte dos alunos quando ela desenvolvia alguma atividade diferente: quando conseguia acalmar a turma e fazer alguma leitura em voz alta de poemas, historinhas ou letras de músicas contidas no livro didático. Em muitas aulas, as crianças usavam jogos ou cubos com letras ou sílabas para formar palavras. Essas atividades de leitura orais, no entanto, aconteciam sempre de forma secundária para subsidiar uma atividade preliminar como o ditado.

Concordo com Chartier (2007) quando ela considera o ditado:

um esquema de ação breve e estável” que vem sendo utilizado há séculos e continua hoje como elemento importante nas práticas de ensino, por ser um esquema prático que funciona bem e que por isso atravessa, confortavelmente, o tempo, embora sofra críticas sucessivas de muitas gerações de especialistas.(CHARTIER, 2007, p. 196).

Na escola SN, esse esquema do ditado era (é) tão importante que a própria palavra *ditado*, por ser reiterada tantas vezes nas aulas, se tornou alvo de questionamentos do seu significado pelos alunos, como mostrei a Sandra numa de suas aulas na sala de alfabetização em que ela explicou ao aluno o que era ditado: *“é o que eu digo, são palavras que eu vou falando e que vocês devem copiar no caderno”* (D - profa. Sandra).

Comentei com ela como era importante a utilização desse recurso a partir de uma visão mais abrangente da língua como parte de uma enunciação sóciodiscursiva e que, mesmo no ensino do código, podia ser ensinado sem perder de vista a contextualização do que é enunciado, fazendo sentido para seus usuários.

E que, na prática, o ditado naquele contexto deixaria de ter um efeito disciplinador para a turma inquieta de crianças que, para poderem copiar as letras e sílabas e para articular esse conjunto em palavras soltas, permanecia calada, atenta e concentrada para ouvir o que seria ditado e, em seguida, reproduzir essa audição pela escrita nos cadernos.

No caso específico da professora Sandra, como já mencionei, havia tanto uma reativação de esquemas sobre métodos de alfabetização incorporados com os quais ela própria foi alfabetizada, como a tomada de novos posicionamentos em relação a esses métodos, com as assimilações das alternativas em relação a ele e com os quais ela foi tendo contato na própria prática, por meio dos manuais com que foi trabalhando ao longo dos anos, subsidiados pelas contribuições das teorizações da linguística da formação acadêmica.

As minhas ações podem ser interpretadas como momentos para reforçar o caráter dinâmico do *habitus*. Tal tentativa era tentar fazer compreender que a dinamicidade da incorporação de uma pluralidade de esquemas não subscreve que as mudanças pelas quais passamos pela tomada de novos posicionamentos incluam somente posicionamentos progressistas em reação às teorias que foram devidamente compreendidas (ou não) e por nós adquiridas. Mas que inclui também, aquelas mudanças pelas quais passamos, com as novas tomadas de posições que vamos incorporando ao longo de nossa existência e que carregam em si fragmentos de saberes, estereótipos, clivagens e aquisições de conhecimentos muitas vezes ainda mal compreendidos e mal digeridos.

Isso não invalida o caráter dinâmico do *habitus*, ao contrário, mostra que as ações rumo a tomadas de novas posições não pode ser balizadas de forma classificatória, como considera Lahire para:

declinar da identidade clânica, indicar um campo de pertença e de seus adversários potenciais, fechando-se antecipadamente, antes mesmo de fazer uma afirmação sobre o mundo social, no espaço limitado das escolas, correntes ou tradições teóricas em potencial. (LAHIRE, 2002, p. 10).

Após as discussões da década de 1970 sobre o caráter reprodutivista da escola, as incursões sobre a representação do professor mostram-no como o mediador das relações pedagógicas entre o aluno e o saber (GRAMSCI, 1940;

VYGOTSKY, 1984) e, na década de 80, com as teorias neogramscianas, como um mediador não passivo ou mero repassador de conhecimentos, mas com uma representação bem aproximada do que Kleiman (2006), com base em Archer, classificou de professor agente.

Como esclarece Lahire (2002), no início de sua abordagem sobre a pluralidade do papel social, todos nós representamos, dependendo dos posicionamentos tomados mediante que instância, pessoa ou lugar, nas teorias sociológicas em circulação, o papel de ator, agente, sujeito, indivíduo, membro, autor, ser social, pessoa, personagem, onde eu também incluo ‘mediador – para designar o “homem nas formas de vida social” (LAHIRE, 2002, p. 10).

A classificação que ele prefere, como coloquei em nota no capítulo teórico desta tese, é a de ator, que para ele “tem a vantagem de funcionar junto com o termo ‘ação’” (ibidem). Explico isso para esclarecer que o fato de estar trabalhando com as contribuições de Bourdieu, sob a ótica de Bernard Lahire em termos teóricos, e de utilizar metodologicamente na análise das narrativas das professoras, as contribuições da antropologia linguística de Williams Hanks (2008)⁴⁸, novamente estou exposta a críticas de que as ações docentes que descrevo e analiso refletiriam apenas um caráter reprodutivista das incorporações feitas pelas professoras ao longo de suas formações de leitura. Nesse sentido, é bom raciocinar com Almeida (2005) para quem:

na dialética apontada por Bourdieu, compreende-se que o *habitus* do agente social é o produto das relações objetivas. Porém, esse agente social age dentro do *campo*, modificando-o. Assim, compreendendo a escola como um *campo*, com autonomia relativa em relação aos outros *campos* sociais, o professor que tem seu *habitus* formado pelas estruturas objetivas desses *campos* sociais, como agente dentro do *campo* escolar, pode interferir mudando o jogo e o funcionamento do *campo*. (ALMEIDA 2005, p. 153).

Uma forma de mudar o funcionamento do campo é a discussão com a academia, por exemplo, para que as professoras possam sentir-se apoiadas nas decisões de utilizar metodologia e estratégias de ensino diferentes das tradicionais ou daquelas que são veiculadas nos manuais ou cartilhas que recebem todos os anos.

⁴⁸ Na análise das narrativas das professoras, trabalho com a sistematização de Hanks para a análise do contexto, em que ele recorre às noções de *habitus* e campos sociais de Bourdieu.

Isso porque, elas expressam muitas dúvidas nas ações docentes sobre o que e como ensinar, principalmente quando estava em jogo os letramentos vernaculares e os letramentos orientados pelos manuais didáticos. Para elas era difícil reconhecer os saberes locais como saberes legítimos que podem ser criados e recriados a partir da vida cultural de seus alunos, porque o que era considerado como legítimo era o que circulava nos LDs, nas produções didáticas recomendadas pelas esferas sociais de poder institucionalizado, embora elas não tivessem tanta consciência de que os resultados que alcançassem seriam os melhores em termos de qualidade e possibilidade de avanços de seus alunos no seu processo de escolarização.

Em muitas aulas, as professoras trabalharam com orientações que eu suponho estar relacionadas com o manual didático adotado pela SEMEC, que subsidiava suas aulas. Esses casos podem ser ilustrados com as aulas em que, por exemplo, a professora Sandra trabalha uma sequência de fonemas com campos lexicais completamente estranhos aos alunos porque ela preferia usar o livro didático que trabalha com a palavra *figo*, para ensinar a letra / f / do que reconhecer outras palavras com o mesma letra utilizadas nos escritos das ruas, nas narrativas orais do imaginário local. Figo é uma fruta desconhecida na região amazônica cuja representação simbólica na escrita não fazia sentido para os alunos.

Assim como essa representação não faz sentido, também não faz sentido a utilização de textos em exercícios repetitivos para memorização do alfabeto e para a categorização funcional das letras, e em ordenação de exercícios segundo a apresentação sequencial do alfabeto, das sílabas e palavras da cartilha adotada com textos do tipo: *“já viu a foca ficar feliz?... fa fe fi fo fu é o f de Felipe”; “Filó foi a loja do lobão\A loja fica ao lado do lago\Bela loja lobão\Lobão logo fala:\bolo, bula e bule\bala bóia e balão\coco, caju e café\gaiola jaca e fogão\É a loja do lobão”; ou “Zazá é uma boneca\Zazá é toda de pano\Zélia colocou a fita no cabelo de Zazá (...)”*.

Nesse caso, as estratégias para as aprendizagens iniciais são as sequências didáticas das cartilhas, e os saberes locais ficam de fora. Alguns *habitus* linguísticos que poderiam movimentar campos de sentido pertinentes às incorporações feitas ao longo da vida das professoras em outras ações inventadas por elas, muitas vezes não são por elas reconhecidos e não chegam sequer a se concretizar em “eventos de letramento”.

Um outro exemplo similar que posso dar desse aspecto foi o de uma aula da professora substituta na escola SN (e debutante na carreira do magistério) em que o tema era a letra “H”, e que ela mostrou para a turma que essa letra só era utilizada em convenções ortográficas ou no meio de uma sílaba dos dígrafos **nh e lh**. Como convenção ortográfica ela deu o exemplo da palavra « hemofílico ». A mecanização da aula ficou bem explícita pela incapacidade que ela tinha de fazer com que as crianças articulassem a palavra e de explicar o seu significado.

Com essas ações, acrescidas das cópias, as três professoras acreditavam estar trabalhando o item presente em todas as unidades do planejamento para códigos e linguagens: a *Oralidade* para acompanhar a progressão apresentada no Plano de Curso e na cartilha adotada para a turma.

Para a avaliação, as provas os ditados ou cópias eram utilizados para verificar o que as crianças ouviam ou viam (no quadro) e reproduziam pela escrita, após as repetições feitas durante as aulas em: a) exercícios para memorização do alfabeto e para a categorização funcional das letras; b) ordenação desses exercícios, segundo a apresentação sequencial do alfabeto, das sílabas e palavras da cartilha adotada com textos do tipo: “já viu a foca ficar feliz?... fa fe fi fo fu é o **f** de Felipe”; c) silabação e o ensino e aprendizagem das famílias silábicas, esquemas recorrentes em todas as escolas nas séries iniciais.

Além dessas ações, houve outras injunções que não puderam ser desprezadas para a alternância de eventos de letramento mais produtivos nas aulas, como abordarei no item seguinte.

5.1.2 JOGO DAS CADEIRAS POLÍTICAS: TROCA DE PROFESSORAS

Já sabemos que, segundo a LDB, nas escolas de ensino fundamental, as três séries do Ciclo Básico I (antigas sala de Alfabetização, sala de 1º. ano e sala de 2º. ano) são as salas responsáveis pelo trabalho específico de organizar de maneira sistemática “a aprendizagem do código alfabético” (CHARTIER, 2007, p. 150), ou de introduzir as crianças num processo de aquisição das primeiras letras que, como tal, “envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos e fazer” (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Daí que o trabalho do 1º. ano deveria ser uma resposta à indagação de Sandra, quando comentei com ela sobre a avaliação que ela própria faria de suas ações no ano letivo em relação a sua turma de alfabetização: *Então, o que vai acontecer agora? Agora vai embora, vai depender da motivação, dos estímulos que eles receberem no ano que vem.* (E profa. Sandra).

O ano seguinte ao de alfabetização, dentro do ciclo, é o 1º. ano. Mesmo tendo consciência do objeto central de discussão desta tese ser formulado em termos de formação de leitura das professoras, é preciso que não isolemos as ações docentes das professoras do CB1 observadas do contexto que desencadeia a mobilização do “estoque” de repertórios de esquemas de experiências socializadoras, que, “destinam-se a usos temporários e ficam em reserva à espera de elementos que possam desencadear a sua mobilização” (LAHIRE, 2002, p. 37).

Desta feita, isolar uma variável sobre as ações que envolvem o letramento na sala do 1º. ano tornaria minha análise ahistórica, porque não levaria em conta as circunstâncias espacio-temporais da escola SN, no ano da observação etnográfica, que eu metaforizei aqui como a “dança das cadeiras”, e que, por sua vez, redundou numa prática pedagógica permeada por equívocos.

Grande parte dessa movimentação decorre de um outro jogo, mais forte, porque localizado na instância das políticas públicas para a educação, nas quais o jogo das cadeiras políticas repercute diretamente nas ações cotidianas das salas de aula, que podem ser microanalisadas. Por isso é preciso registrar que o ano de 2005 foi um ano político, que alterou significativamente a trajetória das escolas municipais de Belém, haja vista que a gestão petista da cidade foi substituída pela gestão de outro partido político, de linhas notoriamente populistas.

Uma das primeiras mudanças nas escolas públicas foi a visual. O logotipo da gestão anterior foi substituído na fachada das escolas e no material didático distribuído gratuitamente pela Prefeitura para as crianças: uniforme, camisetas, mochilas. As ações educativas do 1º.ano, por conta dessa mudança, ficaram a cargo de três professoras titulares e daí acontecerem as truncagens.

A primeira professora permaneceu no primeiro semestre letivo; no segundo semestre, com o reinício das aulas após a greve, período em que estivemos na escola, pela sala de aula do 1º.ano, passaram duas professoras: Aurélia, contratada pela gestão petista, demitida pela nova gestão e substituída por

Rose, professora contratada segundo ela própria afirmou, por vias clientelistas, no novo governo.

A prática de Aurélia foi marcada por problemas de ausências e por momentos de desânimo total, quando estava prestes a sair da escola, período em que as crianças ficavam em sala de aula sem nenhuma atividade para fazer; enquanto a prática de Rose instanciou-se em ações permeadas por equívocos de uma professora ‘debutante’, inexperiente e defrontando-se com choques de todo tipo. O fato é que a troca de professoras foi avaliada pelos pais, no conselho de final de ano, como problemática para as crianças.

As aulas de Aurélia não fugiram aos padrões do que descrevi anteriormente em termos da prática de letramento autônomo, com aulas de ensino da leitura pela escrita em cópias e ditados. O que interferia sobremaneira na rotina de suas aulas, desta feita, era a ‘instabilidade do emprego’; o que fazia Aurélia manifestar sempre a preocupação constante com a situação política e o fato de não ser concursada ou ter um emprego fixo – isso a fazia desejar voltar para o interior, para a sua cidade de origem junto da família.

Em muitas situações, Aurélia se ausentou da escola e saiu à procura de um novo emprego. Na primeira semana de observação, a escola estava em preparação para os jogos escolares que ocorreriam na semana seguinte. A turma iria apresentar um poema de Cecília Meireles com coreografia de dança para a qual os alunos seriam organizados em pares. Em função da pouca quantidade de meninas, alguns meninos ficaram sem par. As aulas iniciaram com esse ensaio, além do treinamento de um grito de guerra, trocado como “grito de paz”: *“Esporte é vida! Na vida queremos ser campeões!”*.

Essa atividade foi uma alternativa para as rotinas diárias: a solicitação para os alunos sentarem e abrirem o livro ou os cadernos para a correção do exercício feito como tarefa para casa: quem não o havia feito em casa podia fazê-lo naquele momento. Dos alunos presentes, geralmente três ou quatro não realizavam os exercícios. A correção não era feita juntamente com os alunos porque havia uma desorganização na apresentação dos conteúdos. Por exemplo, numa aula a professora apresentou a temática da aula do dia: hábito de higiene num cartaz ilustrado com quatro crianças. O cartaz foi colado no quadro e a professora iniciou uma exposição para uma turma de crianças dispersas. Após a insistência da professora, a turma prestou um pouco de atenção e depois novamente ficou

dispersa. A solução para obter atenção e concentração foi solicitar às crianças para utilizarem seus cadernos para a cópia do cabeçalho seguida da cópia das palavras de partes do corpo humano. Lentamente todos copiaram.

A cópia, como na alfabetização, era uma constante de efeito disciplinador; só que desacompanhada de explicações e correções porque logo em seguida a professora apresentava outra tarefa: que os alunos abrissem os livros novamente e fizessem uma atividade de corte e colagem de olhos dos animais – *cobra, coruja, gato e tubarão* -, na qual as crianças foram subsidiadas pela ajuda da observadora, auxiliar de pesquisa do nosso grupo.

No caso da preparação para a abertura dos jogos escolares, a coreografia foi ensaiada durante a semana com a turma e programada para ser apresentada no início da semana seguinte, às oito horas. Todas as turmas enfileiradas iriam até a quadra, cantariam o Hino Nacional e o Hino da Bandeira, assistiriam o acender de uma tocha olímpica preparada na escola, desfilariam, apresentariam sua coreografia e o grito de paz. No entanto, no dia da apresentação, a professora não compareceu à escola e não deu satisfação. A bolsista teve que assumir a turma, sem saber a condução dos trabalhos para aquele dia e sem estar com os materiais para a coreografia dos alunos: o disco com a música e os poemas manuscritos. Mesmo assim, conversou com a turma sobre o feriado da semana da pátria, o que significava e, quando iniciou o evento, teve de assumir a turma, conduzindo-a juntamente com as outras turmas para a quadra de esportes. Compareceram sete crianças, vestidas de branco, mas sem poder apresentar o poema ensaiado. As crianças juntamente com os colegas somente assistiram às apresentações e, no encerramento, a bolsista desempenhou conversou com as crianças para não ficarem tão decepcionadas.

No outro dia, a professora veio para a escola e antes de qualquer palavra sobre a falta do dia anterior iniciou a aula com a leitura de um texto do evangelho, contando a história de Lucas. Só depois disse que não tinha comparecido no dia anterior por conta de um imprevisto.

Houve algumas aulas, mais produtivas, em que as crianças tinham contato com a leitura. Por exemplo, quando ela distribuía livros: “Conversando com seu corpo Infantil”; “Quem é o Lobisomem”, “Mula sem Cabeça” e revistas em quadrinho da Turma da Mônica, ou deixava outros livros expostos para que os alunos escolhessem à vontade.

Fato semelhante aconteceu quando a professora da Sala de Leitura deixou que as crianças apanhassem os livros que quisessem e os manuseassem à vontade. Em seguida, pediu que as crianças guardassem os livros e que se reunissem em duplas ou trincas. Entregou um envelope com letras para os grupos e solicitou que com elas formassem palavras relacionadas ao natal: sino, árvore de natal, estrela cadente, vela. A professora explicou por grupos: *“Prestem atenção ao símbolo que tem na sua blusa: Você sabe ler o que está escrito aí? Ah...uma árvore....quantas vezes você abre a boca para falar a palavra ‘ár- vo – re’? toda sílaba tem vogal?”*. Enquanto isso, ajudou mostrando as letras. Alguns conseguiram formar palavras, outros dispersaram. A professora finalizou a tarefa pedindo que guardassem as letras nos envelopes e iniciou outra tarefa: a de contar a história do livro “A aranha Arabela” e a cada virada de página ela pediu que as crianças falassem “Tcham”.

Ao finalizar a leitura, liberou a turma e os alunos voltaram para a sala de aula. Lá aguardaram o funcionário da escola que os chamou para o lanche. Ao retornarem à sala, a professora falou para as crianças que ela iria deixar a turma porque seu contrato havia acabado; ela falou que contava com a vitória do PT nas eleições para que ela pudesse continuar no emprego.

Nessa fase, a professora já estava completamente desestimulada pela falta de perspectiva de continuar na escola e por isso não planejou mais as aulas. Em seu discurso, opinou que o fato de os alunos terem um rendimento bem fraco se justificava por falta de investimento por parte da família e que, mesmo assim, aqueles alunos iriam para o Ciclo Básico II, porque a escola trabalhava com a não retenção dos alunos nas séries. Na opinião da professora, isso era prejudicial para as crianças com melhor rendimento que se misturariam com aqueles que não sabiam sequer pegar no lápis. Essa foi a sua justificativa para a falta de conclusão nas atividades e tarefas que propôs para a turma.

Em muitos dias, as crianças ficaram sem aula, mesmo com alguma professora em sala. Em outras aulas, a falta de planejamento fez a professora improvisar, solicitando que os alunos copiassem o cabeçalho com seus nomes para, em seguida, irem assistir a um filme estrangeiro e completar a tarefa : 1. *Responda A. Título do Filme; B. O que acontece na história?*. O filme com o título em inglês “Toy Store” seria assistido na sala de leitura. A professora foi até a sala de leitura para checar o vídeo, demorou bastante. Nesse tempo a bolsista contou uma história

para as crianças e cantou uma música infantil. A professora retornou e disse que não iriam mais assistir ao filme porque o vídeo estava quebrado. E os alunos ficaram dispersos até a hora do lanche. Após o intervalo, a professora falou à bolsista que não havia preparado nenhuma atividade para aquele dia. A bolsista assumiu o seu lugar e conversou com as crianças sobre o Natal e o papai Noel. Nesse diálogo ficou clara a situação econômica das crianças: dentre elas somente três já tinham ganhado presente de natal, as demais não acreditavam em Papai Noel; suas próprias mães haviam dito que o Papai Noel era apenas um homem vestido de vermelho e para não ficarem pedindo presentes, porque não havia dinheiro para comprá-los.

No dia seguinte, a turma passou por mais uma mudança de professora: Rose, a nova professora, foi apresentada à turma pela coordenação pedagógica e daí então ela assumiu a turma, como professora substituta.

As ações de Rose também foram marcadas pelas injunções políticas da mudança de governo e agravadas por alguns aspectos que Huberman (2000) classifica como de “sobrevivência” e “descoberta” para os professores iniciantes, que, segundo o autor, traduziria:

o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. (...) O aspecto “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39)

A prática de Rose, recém formada em Pedagogia, numa Universidade privada, após três anos de tentativas nos vestibulares das universidades públicas⁴⁹, se delineou como uma formação inadequada frente às exigências do ensinar-aprender e das características da Escola Cabana. No início, suas ações foram marcadas por um entusiasmo pela oportunidade que ela estava tendo de estar numa escola pública, espaço que ela pretendia conquistar pela estabilidade que os professores concursados têm na rede pública municipal. Assim, no primeiro mês

⁴⁹ Rose afirmou ter-se formado em 2001 e só no ano de 2004 ter conseguido esse emprego, difícil, tanto que foi preciso um ‘empurrãozinho de um padrinho político’ e que ‘faria qualquer coisa por aquele emprego’.

Rose chegava pontualmente à escola às sete horas, apanhava os alunos na entrada e os conduzia até a sala de aula. Já no segundo mês, passou a manifestar não só impaciência com as crianças com dificuldade para copiar do quadro seus ditados ou para ler em voz alta individualmente para ela, como também um despreparo para lidar com crianças especiais ou com outras que manifestassem algum problema de entrosamento na turma, como o aluno J, a quem ela deixava constantemente fora de sala de aula.

Nessa fase de Rose, a sobrevivência se traduziu pelo «choque» com a organização da escola, com as condições infraestruturais dos alunos e com uma realidade não pressuposta por ela. Ela assim traduziu esse estado:

03 Rose: Esse choque, como eu te falei, quando eu entrei, de ter visto aluno que ainda não conhecia as letras. Então eu procurei buscar, eu usei muitos blocos lógicos, né, muita colagem, letras recortadas. Então, a dificuldade em si foi mostrar pra eles, tipo começar de novo, tá entendendo? Porque, poxa, que tal, eu, “qual é a sala que eu vou?”, “Olha tu vais pra o 1º ano, C!” que corresponde a uma espécie de 1ª. ou 2ª. série. E quando eu entrei e vi muitas dificuldades, inclusive na leitura e na escrita e nem conhecimento de letras ainda, foi muito difícil pra mim, tá entendendo? Ainda tenho que enfatizar aquele aluno meio parado no tempo, desinteressado, meio sem acompanhamento familiar, tá entendendo? E que a pessoa responsável acha que a única responsabilidade na educação tá com a escola, certo? Então, são assim, os entraves que a gente encontra. (E profa. Rose).

A designação de “choque com a realidade” relaciona-se ao corte entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade das práticas pedagógicas do cotidiano. Este aspecto poderá desencadear, segundo Esteves (1999, p.109), “sentimentos de insegurança, de desânimo, por vezes de depressão e de ansiedade”. As causas possíveis para este “choque” poderão estar centradas nas características individuais, formação inadequada frente às exigências do ensinar-aprender, características das escolas, assim como aspectos inerentes à própria profissão e às influências destas sobre a pessoa do(a) professor(a).

Rose esperava que esse fosse um período de iniciação dentro da carreira pedagógica na rede pública, numa turma que ela idealizava como já ter passado pela fase da “alfabetização” e, por, isso já saber pelos menos codificar e decodificar o próprio nome e algumas palavras e frases.

Além de suas dificuldades para lidar com a linguagem, o texto, os gêneros e a multiplicidade de situações em que era necessário criar alternativas, Rose manifestou problemas de formação em várias situações exemplares: primeiro,

quando elaborou uma prova de gramática para os alunos e manifestou bastante irritação porque essa avaliação redundou em fracasso (as crianças não conseguiram decifrar o que estava escrito na prova não só pelo grau de dificuldade da prova, como também porque o material foi reproduzido num mimeógrafo a álcool numa versão sem nenhuma qualidade de visualização).

Escola Municipal Professor Gilvino Nascimento
Aluno (a):
Belém,
Produção para Avaliação Gramatical
 1. *Feia*
Vento Forte
Vento que vem
Vento que vai
Vento que revira
Avança e lá vai !
**Copie a primeira consoante de cada palavra do título do poema:*
 2. *Escreva:*
 a) *Duas palavras com V com duas sílabas: _____,*

 b) *Uma palavra com f com quatro letras : _____,*

 c) *Duas palavras que tenham f e v: _____,*

 3. *Forme palavras com as letras em destaque:*
V _____ t _____, F _____ c _____, Que _____ jo _____, f _____ te
 4 *Separe em sílabas:*
Forte
Revira
Avança
Vento

Fonte: DC profa. Rose, aula do dia 18/12/2005.

Segundo, quando elaborou uma prova de recuperação para a turma, diferenciada porque, explicou, havia uma diferença de aprendizagem muito grande entre as crianças da sala. Por isso, faziam exercícios diferenciados; os modelos dos exercícios para os iniciantes eram:

1. *Escreva todo o alfabeto;*
2. *Faça todas as famílias ensinadas desde o começo do ano;*
3. *Forme palavras soltas envolvendo as famílias.*

Fonte: DC profa. Rose, aula do dia 18/12/2005.

Para os alunos considerados aptos para o ano, Rose passou os exercícios: 1. *Fazer um desenho e uma carta sobre o Natal endereçada para a própria professora;* e para o aluno excluído, que não sabia como pegar o lápis solicitou a *transcrição de letras e sílabas*.

Terceiro, quando Rose iniciou a aula colocando o cabeçalho no quadro e pedindo para as crianças copiarem-no. Em seguida, iniciou um ditado das palavras LIXO, SOL, IGREJA, CHÁCARA, ESCREVER, ESTUDAR e AMANHECER entre 20 palavras, e afirmou que *quem errasse uma palavra iria escrevê-la 100 vezes até não errar mais*. Simultaneamente, os alunos falavam que não sabiam escrever e mesmo assim ela prosseguiu dizendo que a correção seria feita depois.

A respeito das ações docentes de Rose, podemos compreender o cenário que se descortina aos professores principiantes frente à realidade, que, ao mesmo tempo, provoca desconforto e sentimentos contraditórios tanto nos esquemas de disposições incorporadas, quanto no processo de formação acadêmica do qual são oriundos. Este cenário também é motivo para um entusiasmo inicial que tanto pode ser cada vez mais alimentado, como pode esfriar completamente e redundar até no abandono da carreira. Afinal, o tão esperado momento do exercício profissional em muitos casos não corresponde às idealizações construídas no percurso da formação para a docência.

Neste percurso, é fundamental conceber que ser profissional do ensino significa enfrentar o inusitado, requerendo processos de tomada de decisão frente a situações que solicitem improvisação. Portanto, os professores na sua atividade laboral enfrentam dificuldades e permanentes situações difíceis tanto em sala de aula como nas múltiplas relações do cotidiano escolar, exigindo a reflexão na ação (SCHÖN, 1995), considerando a complexidade do ato de ensinar-aprender.

Essas contradições, desencontros e situações geradoras de conflitos advindas da iniciação no campo de trabalho suscitam o repensar o processo de

formação de leitura dos professores. Penso que a Formação de Professores precisa se constituir de uma base teórico-prática o mais fundamentada possível, articulada ao processo investigativo da realidade escolar e pedagógica, que possa considerar a complexidade desse campo de atuação, para possibilitar, de fato, um desenvolvimento profissional propulsor de mudanças tanto no(a) professor(a) que atua na docência como no conteúdo e nas formas de expressar o seu ofício e a sua responsabilidade social.

Contrariamente a esse entendimento, constato que entre a formação inicial e a inserção no campo profissional – início de carreira – são criadas expectativas, consolidadas crenças, valores e idealizações em torno da docência e do espaço escolar.

Por outro lado, transparece já no Ciclo Básico a diferença que os próprios professores estabelecem entre uma das práticas de letramento – a alfabetização – e as aulas de leitura. Nesse sentido, o professor tutor, numa escola em que há uma sala com um professor de leitura, assume o papel clássico do professor de gramática, enquanto ao professor da sala de leitura recai a responsabilidade pela iniciação da leitura, como se esta fosse uma outra instância bem diferenciada da alfabetização.

Vista sob a ótica teórica com a qual trabalho nesta tese, o que se expressa aqui também é uma pluralidade de esquemas incorporados sobre o próprio conhecimento a ser ensinado na escola que se reatualizam em esquemas sedimentados na tradição. Uma prova disso é o caso de Rose: seu período de formação é recente – 2001–, faz parte deste novo século, no entanto, ela mandou uma criança de 6 anos escrever 100 vezes um provável erro de ditado.

5.1.3. TROCA DE ESCOLA: TRAVESSIAS IMPERFEITAS

No segundo ano, a professora Zélia assumiu a turma durante todo o ano. Formada em Pedagogia, lecionava havia quatro anos e acreditava na execução de

atividades que envolviam a leitura e a escrita. Ela não priorizava a sequência dos conteúdos colocados no planejamento, mas a leitura e a produção de textos.

Zélia geralmente iniciava suas aulas pedindo silêncio e organizando a turma. Gastava nisso um bom tempo. Quando percebia que pelo menos 80% da turma já estava sentada, começava a falar sobre a tarefa (ou primeira tarefa) do dia.

Por acreditar que o trabalho com textos (leitura e produção) fosse mais eficiente, ela pouco realizava tarefas como cópia e ditado, por exemplo. Era perceptível que ela buscava aplicar aquilo no qual acreditava. Entre as tarefas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, faziam parte: a distribuição entre os alunos de blocos de papel que ela havia organizado previamente, régua, lápis coloridos, lápis grafite e borrachas. O objetivo era fazer com que os alunos produzissem um livro sobre suas histórias de vida. Zélia explicou que a primeira parte de um livro era a capa e, assim, orientou as crianças a fazerem uma capa bonita que mostrasse o que eles mais gostavam de fazer. Essa tarefa durou mais ou menos sete dias não consecutivos.

A intenção de confeccionar um livro com a turma provinha de uma experiência que ela fizera na escola em que havia trabalhado anteriormente e que dera certo. No entanto, percebeu que muitos alunos não tinham ainda as habilidades iniciais de leitura e de escrita e alguns haviam chegado até a segunda série sem saber escrever o próprio nome.

Por isso, ela interrompeu as atividades de montagem do livro e passou a atender individualmente aqueles alunos com dificuldades. Para eles, ela elaborava exercícios com palavras simples e conduzia o ensino de forma individual, mostrando as letras e a articulação dos fonemas. Mesmo sem gostar muito de fazer ditado, após o quarto dia da tentativa de composição do livrinho, ela resolveu aplicar uma tarefa que treinasse a escrita dos alunos. Foi, então, que ela recorreu ao ditado de palavras soltas. Ditou dez palavras sem muitas complicações: papel, flores, caridade, bolacha, mel, blusa, caderno, jiboia, escola e colega, e depois foi de carteira em carteira corrigindo o trabalho de cada um deles.

Essa atividade foi acontecendo paralelamente à de compor o livrinho, sempre que a professora sentia necessidade de treinar a escrita das crianças seguindo o estilo de palavras soltas e “fáceis”. Sempre procurava articular as tarefas de sala de aula com desenhos e jogos para a interação não só nas aulas de leitura e escrita como nas atividades de matemática - para treinar as quatro operações

fundamentais. Fora isso, a professora fazia, de vez em quando, na tentativa de envolver os alunos na aula, uma competição entre meninos e meninas. Os grupos eram desafiados a acertar a grafia das palavras ditadas por ela, quem tivesse mais acertos vencia.

Os textos gerados para o livro obedeciam sempre à mesma ordem: uma atividade de redação orientada. Ela colocava ou desenhava uma figura no quadro e fazia várias perguntas sobre aquela figura e no final propunha aos alunos fazer um pequeno texto envolvendo tudo aquilo que eles tinham observado na figura.

Como exemplo, apresento a atividade em que Zélia desenhou uma casa no quadro e, em seguida, escreveu três perguntas:

- | |
|---------------------------|
| a) O que é ? _____ |
| b) De que é feita ? _____ |
| c) Quem mora nela ? _____ |

Fonte: **DC**, profa Zélia, aula do dia 26/09/2010.

Para esse tipo de tarefa, no entanto, a professora esperava respostas lineares tal como havia planejado: O que é ? uma casa; de que é feita ? de madeira, pedra, palha; quem mora nela ? uma família. O contexto social das crianças as fazia enveredar por outras respostas: todos responderam oralmente que sim era uma casa; mas que era uma casa de bruxa; que era bem feia porque só tinha uma janela e uma porta e quem morava nela era muita gente – avós, pais, irmãos, gente conhecida. Zélia não se deixava abater e perseguiu a confecção do livro, embora fosse sendo conduzida a olhar verdadeiramente a realidade dos alunos. Nessa aula, ela acabou comentando comigo sobre como viviam aqueles alunos em quartos de vilas em estivas onde se aglomeravam até 12 pessoas, com famílias com outra organização que não a tradicional pai, mãe e filhos. Comentou que uma boa parte de crianças era criada pelos avós, porque eram filhos de mães solteiras jovens que acabavam deixando os filhos para a mãe criar. Também discorreu sobre a importância do prédio da escola para aqueles alunos: tudo lá era bem melhor que o espaço que tinham em casa, corredores, banheiros, merenda (Diário de Campo, Zélia, aula do dia 27/09/2004).

A partir do nono dia de observação, a professora começou a desenvolver atividades de leitura. Ela selecionava um texto em um livro didático e mandava os

alunos lerem. No período que correspondeu à fase de “recuperação” dos alunos que ainda poderiam passar de ano, essa atividade ficou mais frequente. Todos os dias eram distribuídos textos entre as crianças. Para os que já sabiam ler e escrever, eram dados livrinhos, e para aqueles em dificuldades, eram escolhidos textos menores. Os alunos liam diante da professora que os ajudava quando travavam em alguma palavra.

A interação com os alunos era marcada pelo esforço de Zélia em fazer com que a classe se concentrasse. Isso requeria um certo tempo, mas ela era paciente, por isso, em meio à confusão inicial de crianças correndo, falando alto, brigando, ela esperava para acalmar a turma e iniciar as atividades. As crianças eram agitadas e tinham dificuldade para prestar atenção ao que Zélia tentava falar. Para essa dispersão muito concorria o barulho das salas vizinhas e o barulho vindo das ruas já que a escola localiza-se no delta de duas ruas bastante movimentadas que liga a rua em frente o rio Guamá ao centro da cidade.

Era o primeiro ano de Zélia na escola e ela tentava se acostumar com a organização. Cada atividade tinha de ser planejada levando em consideração que as interrupções do trabalho eram constantes: pelos professores da Sala de Leitura, de Educação Física e de Educação Artística.

A produção do livro despertou o interesse de alguns e o descaso de outros. Os ditados os deixavam quietos, mas funcionavam melhor quando um dos alunos ia até o quadro escrever. As atividades que mais os seduziam eram cálculos e o ditado no quadro envolvendo a participação das crianças: ela ditava as palavras e um aluno escolhido ia escrever no quadro negro. No período de observação, essa atividade foi feita várias vezes: como atividades cotidianas e uma no dia da prova. Tipos de exercícios com atividades de completar, corresponder etc. foram usados mais como revisão da prova.

Para Zélia, a criança já chega à escola conhecendo vários símbolos (logotipos e logomarcas com as quais tem contatos diários em ruas, supermercado, lojas etc.); de posse disso, o trabalho do professor seria sistematizar essa vivência do aluno sob os parâmetros das disciplinas escolares, ou seja, dar continuidade a essa aprendizagem através das disciplinas escolares. A fala de Zélia parece reproduzir o discurso acadêmico:

04 Zélia: Meu conceito de alfabetização? É uma continuidade, porque a criança pra mim ela já vem alfabetizada né, assim ela já conhece símbolos, gráficos, então é uma continuidade que o professor deve intensificar, ou seja, sistematizar, né? Aí já apresentando a ela a questão de ordem, de escrita, a questão de fonemas, a questão de letras, de palavras...aí é só uma continuidade. Não se pode achar assim que o aluno vem se alfabetizar na escola. Não, ele já vem de casa, do mundo dele, do contexto dele já trazendo uma idéia do mundo, né? Então o professor deve sistematizar e dar uma continuidade, ou seja, sistematizar pra ele poder ver “Olha esse aqui é um símbolo que eu já conheço da Yamada”, Aí bora trabalhar ali a questão da Yamada, letra da Yamada. É a questão de um supermercado da frente da casa dele, dos nomes que ele já sabe. Isso pra mim é alfabetizar. (E, profa. Zélia).

Sempre procurava mediar as tarefas de sala de aula com desenhos e jogos. Os posicionamentos assumidos por Zélia sobre os saberes que embasavam suas ações docentes manifestavam também que ela tinha uma noção mais firme sobre a linguagem e sobre o próprio conhecimento linguístico que os alunos traziam de suas casas. Assim, discursava sobre o fato de os alunos já virem de casa com uma “bagagem lingüística”. Ela afirmava, em sua fala, que o papel da escola era orientar e trabalhar com a criança aquilo que ela já conhecia, que ela trazia “do seu universo”, mesmo que algumas vezes se queixasse do processo de alfabetização vago e cheio de lacunas pelo qual os alunos passaram nos dois anos anteriores. Para ela, havia muita incompreensão do que era a avaliação na escola por ciclos, uma vez que muitos professores progrediam muitos alunos nos ciclos sem se deter ou se preocupar em trabalhar as dificuldades de aspectos básicos da alfabetização: o reconhecimento dos fonemas e das letras e a decodificação das palavras:

05 Zélia Eu acho o ciclo uma boa proposta, mas que deve melhorar a avaliação. Ah porque o aluno pode progredir se ele não tiver sucesso. Assim, se ele não estiver bem “*ah porque ele pode progredir, porque ele já chegou aqui*” (impostando a voz). Já trabalhei em escola que chegou assim e disse “*ah, mas tem que*”. Ah, mas o aluno não sabe ler, não sabe escrever ele não acompanha, não tá nem aí. “*Ah mas ele tem que progredir porque a escola cabana é assim*”. Não, não é a escola cabana, tá aqui eu mostrei olha o manual da escola cabana *progredir com sucesso* se o aluno não tá bem, então bora trabalhar! (impostando a voz) Então ele tá dentro do ciclo ele pode tá num ano e no segundo semestre avançar. (E, profa. Zélia).

Ela considerava, segundo afirmou em uma entrevista, que cartazes, faixas, placas, enfim, todos os textos que faziam parte do dia a dia do aluno deveriam ser trazidos para a sala de aula para que eles pudessem incorporar o aprendizado da escola no seu dia-a-dia.

06 Zélia Ah, eu gosto muito de trabalhar com livros, com textos sem ser livro, assim avulsos, trabalhar com jornais, cartazes, vídeos. Eu peço para ele escreverem sobre o que eles assistiram, também para falar da vida deles, né? A questão do livrinho, falar sobre eles.... Assim, lendo bastante, escrevendo bastante...eu gosto muito.(E, profa. Zélia).

Ao final da observação das ações docentes das professoras do Ciclo Básico I, foi possível obter um quadro das especificidades dos trabalhos das professoras com crianças a partir de 6 anos, com as letras, palavras e frases, com sons ou com a decifração de signos gráficos, com a composição e a decomposição de palavras, atividades que realizavam em meio a muitas dificuldades tanto por parte dos alunos quanto por parte das próprias.

Assim, as professoras, de maneira diferenciada, haja vista as singularidades das ações de cada uma, atualizavam na sala de aula modelos e métodos de ensino da leitura e da escrita assimilados durante seus processos de formação acadêmica e continuada, e de formação como leitoras, segundo a pluralidade das disposições de esquemas de ações incorporados em potencial, dos quais alguns foram reatualizados mediante as demandas contextuais da sala de aula.

Nas aulas, atualizavam essas disposições no discurso e em ações sobre o que é ler, sobre a importância da leitura para o futuro das crianças e os efeitos cognitivos de distinção entre aquelas que já sabiam ler e as que não sabiam – e que por isso haviam atingido um patamar cognitivo que lhes reconhecia senão a racionalidade, uma potencialidade para obter uma escolarização que lhes possibilitasse ocupar alguma profissão na sociedade letrada.

Ao mesmo tempo, Sandra e Zélia, professoras efetivas da escola, manifestaram a necessidade de conhecerem alternativas para que suas ações educativas pudessem ser melhoradas, principalmente com aulas em que os saberes fizessem sentido para seus alunos. Ou seja, que contemplassem o mundo cultural mais amplo nos quais os alunos conviviam.

Assim também pude entender que a concepção sobre o quê e como ensinar, como parte integrante da pluralidade de esquemas e disposições incorporados por elas, manifestava uma duplicidade nas suas ações docentes. Ora elas ignoravam as suas formações culturais nativas, ora apelavam para as sedimentações das ações que elas mesmas experimentaram nos seus processos de escolarização (e que deram certo com elas, posto que elas são exemplos de sucesso escolar), ora improvisavam-se em criações e recriações de ações que surtiem ou não os efeitos desejados.

Penso que essas dificuldades estão relacionadas ao que Lahire chama de “desnaturalização do ato pedagógico, com muitas pressões contextuais do mundo que constitui ali suas relações sociais” (1994, p. 56). Para ele, esse mundo social faz parte das situações de classe da própria escola, que se multiplicam em outras situações, interações e resultados, cada uma com uma “pequena história” e cada história com seu contexto, no momento que os seres sociais são colocados em ação.

No momento em que as professoras produzem discursos em sala de aula para o ensino da leitura, demonstram as percepções e compreensões que adquiri (ra)m nos campos sociais onde circula(ra)m, sejam eles os familiares, sejam os escolares, sem que esses discursos sejam legitimados em ações que possam alcançar os objetivos pretendidos.

A respeito das relações entre teoria e prática implícitas na questão da formação e prática do professor, Chartier (2007) chama atenção para as distâncias tantas vezes discutidas em publicações e encontros entre a pesquisa e a atuação profissional. Para isso, mostra que dois modelos teóricos, tanto o que afirma que a divulgação dos saberes científicos é necessária para que os professores orientem suas práticas pedagógicas, quanto o modelo dos “saberes em ação”, principalmente o pensamento de Donald Schön (1995, p. 46), para quem “a formação dos professores é compreendida a partir do que vêem fazer” e no que “ouvem dizer” os profissionais – sem que os saberes teóricos sejam pertinentes para o trabalho na sala de aula - não podem ser tomados radicalmente. Para ela, “as questões postas pelo debate acadêmico são abordadas pelos professores, ‘por meio do filtro das trocas entre colegas, tendo sempre em vista as práticas de sala de aula.’ Nesse sentido, os livros e as revistas lidos são tratados como “caixas de ferramentas para as aulas” (CHARTIER, 2007, p. 189).

O exemplo dado por Chartier (2007), porém, é o de uma professora que tem consciência desses processos e manifesta assim uma coerência pragmática, principalmente pelo fato de ter consciência que está lidando com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular.

No caso das professoras desta pesquisa, o que transpareceu foi uma tentativa de acertar sem ter consciência tanto de procedimentos quanto dos fundamentos necessários para uma ação segura. Isso porque o desafio dos docentes ou dos pedagogos da leitura é, tendo conhecimento de alguns subsídios dos estudos linguísticos, levar os alunos a entenderem, ao longo do processo de alfabetização, as noções de fonema e grafema, entender, por exemplo, que fonema, som da fala, faz parte do chamado módulo fonológico, uma herança genética do ser humano. Sandra, por exemplo, oscilava entre o que lhe fora ensinado na universidade e a memória do que ela recebeu na sua escolarização inicial e que havia dado certo para que ela aprendesse a ler, mas que havia sido desestabilizado dentro dos discursos disseminados sobre métodos e inovações que lhe faziam duvidar das certezas que tinha sobre soletração.

Interessa então explicitar como aconteceram as relações históricas de dessas professoras com a leitura, a partir de suas próprias falas em narrativas que foram geradas para esse fim.

5.2. AS DOBRAS SINGULARES DA SOCIALIZAÇÃO DE LEITURA : *HABITUS* E CAMPOS SOCIAIS EM NARRATIVAS DOCENTES

refiro-me simplesmente a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa (...), sua forma será tão reveladora quanto a sua substância (Bruner, 1997, p.103).

As narrativas das professoras alfabetizadoras da escola SN foram conduzidas segundo os questionamentos surgidos sobre o processo de formação de leitura que se constituiu ao longo de suas vidas, com uma intenção de fundo pedagógico, de reflexão sobre suas ações docentes no presente, tendo em vista as

questões teóricas que orientam este trabalho e as observações etnográficas de suas práticas.

As formas como elas se posicionam nessas narrativas deixam entrever como elas se identificam diante dos campos sociais de suas formações. Entre estes, o campo educacional é o mais importante porque ele perpassa as relações sociais escolares (escola no início de suas formações de leitura; e academia, no período subsequente à escolarização inicial e escola, outra vez, desta feita como campo de sua profissionalização, onde atualmente conduzem\orientam ações de letramento) e não escolares (família).

É no campo educacional que, segundo Lahire (1997, 1998 e 1999), as relações estão organizadas de forma a produzir um efeito profundo e duradouro em cada ser social. Para ele ainda, seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos.

Com esse foco, apresentarei uma análise que leva em conta as pluralidades das disposições e esquemas que configuram o *habitus* das professoras e que foram atualizados no discurso narrativo. E, como esse *habitus* não é “atualizado no vácuo” (HANKS, 2008, p.43), vou focá-lo a partir das relações que são presentificadas na enunciação das narrativas individuais e no campo social, já que o *habitus* não tem uma independência fora do campo.

Assim, para na análise das narrativas das professoras, me interessa particularmente para a análise das narrativas “na medida em que a noção de campo diz respeito à dêixis verbal que se liga imediatamente com as relações básicas entre o falante, o destinatário, o objeto e o contexto fenomênico da enunciação” (HANKS, 2008, p.205).

As expressões dêiticas, que incluem os pronomes pessoais (eu, você, nós, ele, ela, eles), os demonstrativos (isto, aquilo, aqueles), os locativos (aqui, lá) e os marcadores temporais (agora, então), além de inúmeros outros advérbios, servirão para examinar como as posições são configuradas segundo o campo social, e que relação essas posições mantêm com a língua no nível dos enunciados situados, dos tipos dêíticos e dos sistemas dêíticos inteiros.

Entre os dêiticos mais importantes para o enquadre dos relatos narrativos das professoras alfabetizadoras, há uma mudança do cenário social da reconstrução de história do presente mostrada pelo dêitico 'aqui', para a evocação de ações localizadas no passado 'lá', no caso como e quando se iniciaram os processos de formação de leitura das professoras, como mostraremos em seguida.

5.2.1. CENÁRIOS DE FORMAÇÃO DE LEITURA

As percepções e os posicionamentos assumidos pelas professoras em suas narrativas estão situados no campo educacional. Neste campo, inicialmente apresentarei as percepções enunciadas sobre como se tornaram leitoras, segundo a organização na narrativa escrita. Nessa enunciação, acredito que possa haver uma reflexão sobre os primeiros contatos com a leitura na família – que não chega a ser propriamente um campo social de poder⁵², mas um campo de socialização primária, comum a todo ser humano, com exigências, características variadas, onde coexistem exemplos e contra-exemplos de socialização contraditórios (um pai analfabeto e uma irmã universitária, irmãos e irmãs com bom êxito escolar e outros fracassados », e assim por diante).

Este campo familiar interessa aqui em relação aos esforços de iniciação de leitura, nos quais as professoras-alfabetizadoras desta pesquisa foram incorporando alguns esquemas, a partir da circulação de tarefas cotidianas que demandavam a leitura e a escrita.

A família, a escola e a academia estão inseridas no campo educacional mais amplo, e serão vistas nesta análise, inicialmente, como locais em que as professoras são consumidoras da escolarização. Posteriormente, a escola será revista, desta feita no momento presente em que estas professoras já atuam dentro dela como profissionais.

⁵² A família não chega, segundo Lahire (2002: p. 43) a constituir « propriamente falando um campo social ». Como já demonstramos anteriormente, os campos são universos que se organizam às vezes, mas não sistematicamente - sob a forma de campos (de forças e de poder), no sentido que Lahire dá a este termo bourdieusiano.

Do ponto de vista operatório, a análise dessas narrativas está assim organizada:

a) A análise da pluralidade de esquemas e disposições incorporados e que são manifestadas nas narrativas em forma, tanto de percepções inculcadas na infância e juventude pelas professoras, como de outras percepções, que foram (e estão) sendo adquiridas na profissionalização;

b) A análise das estruturas dos campos sociais aos quais se ajusta a pluralidade desses esquemas. Nesta configuração, examinarei os posicionamentos das professoras diante da família, escola, academia, escola; os papéis sociais que ocupam nesses espaços e as posições.

c) Análise do campo social no qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos atores/agentes (individuais ou coletivos) no qual há agenciamentos de novas ações.

5.2.2 IDENTIFICAÇÕES

As primeiras percepções apresentadas pelas professoras estão diretamente relacionadas aos posicionamentos de identificação que elas assumirão nas narrativas. São, na verdade, formas de assunção de identificações sociais singulares, apresentadas em seus enunciados, segundo as estratégias utilizadas para lembrar o que foi importante nas suas histórias de formação de leitura, mediante as instruções *para a atividade de produção escrita*, apresentada por mim no momento da geração de dados, que apontavam para algumas maneiras de como as histórias de formação de leitura poderiam ser narradas por escrito.

Essas singularizações, no entanto, não obedecem mecanicamente às instruções das perguntas do roteiro. As construções demonstram que elas dialogam com os enunciados que lhes foram apresentados e, assim, não se deixam guiar somente pelo que foram instigadas a responder. Ao contrário, tentam distanciar-se dele e manifestar alguma forma de autoria seja frontalmente com a exposição do 'eu'

como fizeram Sandra e Rose, seja de forma indireta ao assumir um personagem como o fez Zélia.

Para isso, muito contribuíram as formas como essas professoras constroem os enunciados para suas identificações: Sandra e Rose identificam-se com a colocação do nome desde o início do texto e a preferência pelo foco narrativo em 1ª. pessoa, marcadas pelos pronomes ‘meu’ e ‘eu’⁵³: *Meu nome é Sandra, tenho 41 anos...*; e ‘eu’: *Eu, Rose, nasci em 4 de dezembro de 1972. Ao enunciar o meu e eu, as professoras narradoras organizam a sequenciação narrativa em torno da focalização em primeira pessoa e se colocam na posição de agentes comunicativas segundo os enquadres de participação que elas ocupam como falantes, enunciantes da prática comunicativa..*

Zélia prefere posicionar-se na terceira pessoa, ela, uma menina, como uma personagem da história que vai narrar e inicia o texto com um recurso de circunstancialização temporal ‘era uma vez’ utilizado na ficção para distanciar-se um pouco de si, passando a contar a história de uma personagem (*“Era uma vez uma menina chamada Zélia...”*)⁵⁴.

Silenciar diante de alguma pergunta roteiro de instruções pressupõe o entendimento de que esses “enunciados são meramente retóricos e não precisam ser respondidos” (GOMES-SANTOS, 2003, p.101). Voltar ao roteiro significa lançar mão de um suporte para direcionar o processo inicial de identificação no campo social educacional diante do qual há uma demanda de suas percepções sobre o processo de constituição de leitoras e de seus posicionamentos hoje em relação a esse processo: *Que lembranças eu tenho de minha vida escolar? Como era a minha escola e a minha professora? Onde e com quem aprendi a ler?*

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL

Assim podemos analisar a narratividade como a teoria possível, o discurso teórico das práticas cotidianas e a possibilidade de dar um trato científico a inúmeras práticas narradas (Certeau 1985, p.18).

⁵³ Os textos completos encontram-se no anexo desta tese.

⁵⁴ Ver anexo 1.

No campo educacional, a família e a escola, espaços em que aconteceram as experiências socializadoras das professoras, são reconstruídos por meio das percepções das professoras Sandra, Zélia e Rose, que evocam cenários sedimentados no passado, quando aconteceu o início de suas constituições como leitoras na família e que são reatualizados no presente pelas enunciação de histórias não locais, no sentido do ‘aqui agora’.

Lahire (2002, p. 47) trata teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (situação), fazendo como se todo nosso passado agisse “como um só homem”, em cada momento de nossa ação; deixando pensar que seríamos, em cada instante – e iniciássemos a cada momento -, a síntese de tudo o que vivemos anteriormente. Então, tratar-se-ia de reconstruir essa síntese, esse princípio unificador, essa fórmula (mágica) geradora de todas as nossas práticas.

Essa síntese no discurso abre-se para as pluralidades das ações, fato inalienável da própria ação e da língua como enunciação, embora tenha um ar de unicidade. Aqui essa unicidade acontece pelo esforço de apresentar num só momento as evocações de uma vida inteira.

É o que acontece pela utilização dos dêiticos para referenciar o ambiente espacial e temporal, como “parâmetros indexicais no interior do qual os participantes de uma interação têm acesso uns aos outros e à situação ao seu redor” (HANKS, 2005, p. 47). São eles que, no contexto da enunciação, representam as percepções das professoras quase sempre referendadas e descritas com o subsídio do “aqui” – onde estamos situadas: eu, como investigadora, e as professoras, como investigadas - e do “lá”, campos evocados em que se origina a constituição das três leitoras: a família, a escola, a academia, outra vez a escola.

Nesse campo simbólico, a relevância do que se pretende com a narrativa é apresentada – a história de sua formação de leitura. Daí o foco da narrativa se voltar completamente para os campos evocados pelos locativos já mencionados “aqui” e “lá” e ser alçada ao presente à medida que a projeção desse passado se encontrar com as ações firmadas no presente.

5.3.1 A FAMÍLIA e A ESCOLA - SANDRA

Sandra narra que nasceu no interior do Estado do Pará, numa colônia da cidade de Santarém, no Baixo Amazonas e, nesse local, passou por experiências difíceis em termos de sobrevivência, nas décadas de 60 e 70.

07 Sandra ...eu me lembro uma vez a gente morava em uma colônia em Santarém...bem colônia **lá** do interior mesmo (...) eu brincava com os meus primos **lá** em Santarém ...à noite ...sem energia né ()... ... a gente passou muita dificuldade **lá** na infância. (**NO** profa. Sandra).

Esse local é bem distante da capital do Estado e não contou com energia elétrica (a iluminação doméstica era feita com as lamparinas abastecidas com querosene) e tampouco com a oferta de produtos e serviços, até a década de 80, na segunda metade do século XX.

Quando Sandra faz referência a esse lugar, o campo social família é presentificado na narrativa pela referência *na minha casa*. Nela não havia livros, mas havia um tio que lia gibis e os passava para a menina, sem o consentimento da avó. E assim ela vai revelando como aconteceram os primeiros contatos com a leitura na família em gêneros que ela não reconhece como 'livros':

08 Sandra Na minha casa não tinha livros, mas lembro que meu tio lia "gibis", foi onde comecei realmente a ler, mas minha vó não gostava, brigava muito comigo quando eu estava lendo essas revistas, porque quando eu começava, não queria mais parar. (**NE** profa. Sandra).

Nenhum livro foi importante na sua infância porque ninguém costumava ler para Sandra. As histórias contadas e recontadas a ela faziam parte do repertório das narrativas orais amazônicas, tão comuns no interior do Pará, de lendas e mitos e casos fantásticos, que eram contadas pela sua mãe. De um lado, a mãe lhe repassava as narrativas orais e os contos de fadas que a própria mãe ouvira na

infância, e, de outro, o tio lhe mostrava os gibis que gostava de ler. A família professava a religião protestante e priorizava a leitura dos livros bíblicos, em vez da leitura de gibis, preferidos por ela. Daí a proibição de ler gibis e o estímulo, quase ordem, de leitura da Bíblia pela avó, que também participava desse processo de leitura de histórias para os netos.

Nesse contexto, a história que ficou marcada na sua memória é a da Moura Torta, contada pela mãe, da qual ela só recorda que *era uma velha, uma velha que ficava perto de um rio* (N profa. Sandra)⁵⁵.

A lembrança fragmentada dessa história apresenta uma referência do campo simbólico de hibridização de nossa cultura: a Moura Torta é uma personagem das histórias portuguesas, desta feita colocada no cenário da cultura local do rio, onipresente na região amazônica.

09 Sandra: minha mãe ...né ela sempre contava história ...contos de fada ...a da Moura Torta ...esses contos de fadas bem antigos né...aí de vez em quando ela contava às vezes... e: eu gostava de ler gibi...mas a minha vó não gostava ... () pegava o gibi olhando assim de baixo da mesa ali ...escondido da minha avó...tem que ler a Bíblia... fica perdendo tempo lendo gibi [fala imitando a avó].(**NO** profa. Sandra).

Os apagamentos das lembranças dessa história e de outras que eram narradas pela mãe devem-se talvez à fase de constantes deslocamentos da família para várias cidades do interior do Estado até chegar a capital Belém: Santarém, Curuçá; depois Belém, a capital do Estado, no bairro do Telégrafo. Essa migração corresponde ao processo de colonização da Amazônia paraense, que segundo Trindade (1993), está atrelada ao processo de urbanização local. Sob a justificativa de oferecer condições de vida atraentes à população migrante, considerou-se, desde o início, o urbano e o processo de urbanização da Amazônia como elementos indispensáveis para a dinamização econômica que se buscou implementar na região a partir da década de sessenta (TRINDADE 1993, p. 51).

⁵⁵ A Moura Torta é uma narrativa de origem portuguesa sobre a vida de uma velha feiticeira caolha que todo mundo chamava de Moura Torta porque parecia uma bruxa. Ela vai buscar água, no riacho, vê o reflexo de uma bela figura feminina na água e pensa que está vendo a si própria. A moça do reflexo, na verdade, é uma princesa encantada. A Moura Torta faz um feitiço e a transforma numa pomba branca para tentar roubar o príncipe da garota.

Por esses deslocamentos também, Sandra iniciou sua escolarização institucional tardia, haja vista que só aos nove anos foi matriculada oficialmente numa escola: *Lembro que, quando eu era pequena, meu pai mudava muito de uma cidade pra outra*. Nesse contexto a aprendizagem da leitura se deu por *insight*: *não sei como, mas aprendi a ler num estalo!* (NE profa. Sandra). Assim, sua entrada no mundo das letras acontece por meio das relações domésticas com a mãe e a cartilha de ABC: *Minha mãe ensinava em casa na cartilha de ABC, acho que foi onde aprendi a ler*.

Em seguida, Sandra referencia uma prática bastante comum há quarenta anos: a do conhecimento das letras na cartilha com alguém da família e do ‘reforço’ das aulas particulares em antigos ‘externatos’, uma alusão antônima da escolarização nos ‘internatos’ nas escolas religiosas antigas⁵⁶: *“depois me colocaram pra estudar com uma senhora pra reforço de leitura”*.

Desse início de escolarização, ainda na cidade de Santarém, no interior do estado, ela lembra somente de uma escola grande, em que havia muitas crianças e que ela, por ser tímida, não brincava muito. Não lembra da primeira professora nem de quem a ensinou a ler na escola, porque essa iniciação não aconteceu na escola, mas na mobilização familiar – mãe, tio e avó. Essa movimentação, para Batista (1998), acontece na socialização primária, em que os filhos adquirem:

competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita, mas não propriamente em torno da transmissão mesma dessa competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos não-escolares da escrita (em larga medida distanciadas do universo cultural da família) (BATISTA, 1998, p. 35).

Sandra é de uma família com pouco acesso a bens culturais: o pai é operário e a mãe doméstica, e ela fará parte da primeira geração do grupo familiar a ser submetida por uma escolarização de longa duração. Daí o esforço familiar para que a ela lhe fossem asseguradas condições para o desenvolvimento de uma escolarização-bem sucedida, sendo ela a primeira de suas famílias a completar a

⁵⁶ Para aprofundar a temática ver Manacorda (1999), *História da educação*: da Antiguidade aos nossos dias.

escolarização. Com essa preparação, Sandra ingressa na escola, e dela lembra somente que:

10 Sandra: era uma escola grande, o nome era José de Alencar, havia muitas crianças, mas eu não brincava muito, era muito tímida.(NE profa. Sandra).

As demais lembranças desse início de vida escolar estão apagadas. Sandra não lembra da primeira professora nem de quem a ajudou a ler dentro da escola; a lembrança da mãe é muito mais forte, pelo « modo escolar » de transmissão cultural que torna Sandra também responsável por esse mesmo modo de transmissão, ao ingressar na carreira docente:

11 Sandra: Tenho poucas lembranças da minha vida escolar. Não lembro de minha primeira professora nem de quem me ensinou a ler, acho que fui aprendendo sozinha com a ajuda de minha mãe.(NE profa. Sandra).

O que marcou essa época foi uma prática de alfabetização cujo esquema foi por ela incorporado e que reproduz nas práticas de ensino de alfabetização às quais subjaz o modelo de letramento autônomo, conforme observei em sua ação docente: o ensino da leitura pela escrita por meio de cópias e ditados sem que a criança saiba ler: *sei também que eu apenas copiava; não lia.*(NE profa. Sandra)

O local de escolarização muda radicalmente com a mudança da família de Sandra do interior para a capital do Estado, Belém, onde a mãe de Sandra ‘consegue’ uma vaga para ela estudar na escola pública. O apagamento das recordações de Sandra acontece em relação às escolas particulares descritas por ela como ‘escolinha de convênio’, que frequentou até a terceira série, por esse espaço ainda não se configurar como a «escola» pública institucionalizada. Isso também mostra as dificuldades de escolarização na década de 80 para as classes menos favorecidas economicamente, presentificada na narrativa pelo ‘conseguiu’, o que pressupõe que, numa época em que o discurso ‘educação para todos’ era amplamente veiculado na pela escola brasileira, o processo concreto dessa democratização do ensino público e gratuito era mais complexo do que se propaga:

12 Sandra: Nessa fase de minha vida, nós já nos encontrávamos aqui em Belém, e minha mãe conseguiu vaga em escola pública, por isso até a terceira série, eu estudei em escola particular (escolinha de convênio).(NO profa. Sandra).

O processo de formação de leitura prossegue e Sandra, na adolescência, se inclui entre os sujeitos que têm acesso às brochuras de apelo fácil, vulgarizadas, na década de 80, em publicações de coleções denominadas 'Júlia', 'Sabrina' que ela avalia como um processo de 'devoração' e não somente de 'leitura', tal a avidez com que os consumia:

13. Sandra: No 2º. grau, comecei a ler os romances Sabrina e Júlia que minha vizinha me emprestava. Lembro que eu adorava, lia, não, devorava em poucas horas um livro daqueles.(NE profa Sandra).

O dêitico (Hanks 2008, p.216) "daqueles" traz à cena da enunciação objetos de leitura que não estão presentes fisicamente, mas que são conhecidos pela experiência e repetição de inúmeras falas anteriores, pela memória, pelo conhecimento do senso comum e por outros elementos do cenário social e que são combinados para determinar o objeto comum a ela falante e a mim destinatária: os romances Sabrina e Júlia.

No entanto, esse processo de 'devoração' não é reconhecido por Sandra como parte do processo de sua constituição atual como leitora. Com a iniciação de suas práticas de leitura em casa, e depois reforçada pela escolarização, num trecho da narrativa, Sandra aponta para o tempo presente com o marcador temporal 'hoje', tempo em que estamos, para se posicionar como leitora mais exigente, que ultrapassou as disposições iniciais de incorporação do *habitus* de ler romances *tipo Júlia e Sabrina* (N. profa Sandra) (que ela coloca no rol das revistas de fofocas, gibis e novelas) para a instância dinâmica do esquema de *habitus* em que ela apresenta a tomada de uma nova disposição para a leitura (para ler "ler de tudo") que a escolarização universitária e a profissão exigem:

14 Sandra: Hoje leio de tudo: conto de fadas, literatura infanto-juvenil, clássicos, livros e revistas técnicas a área de educação e, principalmente, de Língua Portuguesa. Não gostei mais dos romances “tipo” Júlia e Sabrina e pouco leio gibis e revistas de fofocas e de novelas, não gasto meu dinheiro com elas. (**NE** profa. Sandra)

A esse respeito, Guedes-Pinto (2000, p.13-14) tece algumas considerações sobre as posturas preconceituosas e declaradas das professoras que fizeram parte de sua pesquisa, com relação a esse tipo de literatura - adjetivadas como ‘leitura açucarada’, ou como “leitura clandestina” -, porque eram proibidas pelas famílias ou pela religião. Guedes-Pinto referencia os estudos de Lajolo et alii (1995) e Fraisse et alii (1997) sobre o que ela chama de “hierarquia de qualidade” influenciada pela teoria literária na instituição escolar, que seleciona as obras que podem ser consideradas ‘literatura’ ou não. Nessa seleção há as implicações ideológicas na valoração do que é legitimamente literário ou não e que a escola acaba reproduzindo.

O discurso de Sandra reproduz a legitimidade do cânone literário influenciado pelo campo das lutas simbólicas em torno da leitura e que “identifica a leitura à leitura de livros e estes à literatura de prestígio, vista como um ‘patrimônio’ literário, a ‘verdadeira’ cultura (BATISTA, 1998, p. 53).

É isso o que ela demonstra quando enuncia mais claramente a diferença que estabelece entre a literatura canônica e a não canônica. Os livros de Sabrina e Júlia são ‘um livro *daqueles*’ e a literatura de José de Alencar é ‘o *primeiro livro*’. Toda a iniciação de leitura que ela teve nos gibis do tio, nas leituras obrigatórias ou mal feitas na Bíblia da avó e das próprias brochuras que ela ‘devorava’ deixa de ter importância no momento em que ela tem acesso à leitura consagrada pelo cânone, a qual atribue prestígio a quem a lê, o que é denominado por ela, dentro do senso comum, como ‘clássicos da literatura’:

15 Sandra: Só comecei a ler os clássicos da literatura na Universidade. O primeiro livro que li foi Senhora de José de Alencar. De lá pra cá não parei mais. (**N** profa. Sandra).

Novamente os dêiticos “lá” e “cá” são utilizados como indicadores do tempo em que ela se tornou leitora proficiente, possibilitado pelo acesso ao ensino superior que a faz perceber a diferença entre os tipos de leitura. Isso ocorre pelo seu franqueamento a esse grau de ensino, que passa pelo crivo do vestibular, o que implica a ‘obrigatoriedade’ de demonstrar estar em sintonia com aquilo legitimado pela sociedade como ‘leitura’.

A esse respeito, Vóvio (2007) apresenta uma apreciação sobre a importância da posse e o valor (material e simbólico) do livro, como produto cultural, que um dos sujeitos de sua pesquisa manifesta:

consumir um bem legítimo, uma certa classe de livros, aqueles das livrarias e editoras, é representado pela identificação de nomes de obras e autores (...) sobre os quais (a entrevistada) expressa uma valoração positiva (...) a “valoração que se explicita na oposição de objetos representados como pertencentes a classes muito distintas na hierarquia de materiais que uma de suas entrevistadas “toma como legítimos da leitura: os romances da banca de jornal (Sabrina, Júlia, Bianca) versus um Siciliano, metonímia em que o nome próprio simboliza uma valoração positiva, ao transferir as qualidades das livrarias para o livro (VOVIO, 2007 p. 207)

Será no ensino médio, próximo ao vestibular, por causa das leituras obrigatórias, que Sandra considera ter se tornado uma leitora proficiente. Isso ela mostra com a seguinte evocação oral:

16 Sandra: Como eu comecei mesmo a ler ... livro mesmo ... foi já bem quando eu tava assim no segundo grau né ...no magistério ...não tinha acesso ...não tinha livro ...a professora mandava ...não tinha como comprar ... mas quando eu comecei... eu comecei no final do magistério ...até que eu fui fazer vestibular ...eu emprestava ...pedia emprestado ...caTÁva ...onde encontrava assim alguma coisa que era pra fazer a leitura obrigatória eu tava fazendo mas... comprar mesmo só quando eu comecei a trabalhar mesmo ...quando eu comecei a fazer a universidade ...eu falei agora eu vou comprar os meus livros ... porque eu gostava de ler mas não tinha acesso ... não tinha como...(NO profa. Sandra).

O discurso de Sandra atualiza um outro discurso veiculado no campo social educacional sobre a necessidade de preparação para se tornar universitário,

nem que para isso a leitura seja caracterizada não como algo prazeroso, mas como algo 'obrigatório', o que pressupõe o papel atribuído pelo senso comum à leitura da literatura canônica.

Essas percepções serão direcionadas para o campo da ação docente de Sandra como professora alfabetizadora.

5.3.2 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO EDUCACIONAL

No que diz respeito ao modo como Sandra referencia o seu papel no campo educacional, ela parece levar em conta os discursos que avaliam o papel da professora de forma contraditória, quase sempre preconceituosa, nas críticas feitas pela mídia, estado, senso comum e pelas próprias instituições responsáveis pela formação docente, sobre letramento e alfabetização no Brasil, como a de uma profissional responsável pela introdução dos alunos nas práticas socioculturais da sociedade letrada com falhas no seu processo de formação na ordem de sua capacidade de ler e escrever, o que a torna responsável pelo quadro desfavorável de aprendizagem da escola brasileira. Essas avaliações acentuam os preconceitos e imagens sobre, principalmente, a escola pública, alvo de depreciação de toda ordem, especialmente por ser frequentada pela clientela menos favorecida economicamente e para onde se destinam os profissionais menos preparados e, por isso, menos respeitados.

Isso faz com que Sandra, como professora da escola pública, mantenha uma atitude quase de defesa em relação aos pressupostos dessas avaliações. Sandra se refere ao que a induziu à escolha profissional *Acho que o que me levou a ser professora foi a facilidade de encontrar emprego logo*, e enuncia, em seguida, uma sentença em que utiliza o argumentativo *mas* para mostrar que ela assume a profissão pelo valor que ela atribui ao papel da educadora: *Mas até hoje não me arrependo, apesar das dificuldades que enfrentamos na profissão*. Ao utilizar a conjunção 'mas', considerado o operador argumentativo por excelência por Ducrot e Anscombre (1977), argumenta no sentido contrário de uma possível conclusão de que motivações para escolhas como a que ela teve causam arrependimentos tardios

e que esse não foi o seu caso. Prosseguindo, ela apresenta o elemento de contrajunção dessa escolha com o uso de “apesar”, que funciona eficazmente como um dos mecanismos essenciais de ligação com fato extra-linguístico que remete a todas as dificuldades de ser professora no exercício do magistério no Brasil.

A profissão “professor” é desvalorizada socialmente, e destinada às classes populares, que avançaram na escolarização dentro da escola pública, como desenraizados ou *trânsfugos de classe* de que fala Lahire (1998). Ao mesmo tempo, é também pragmaticamente coerente com o contexto sócio-econômico profissional, que induz grande parte do universo feminino a estender o seu papel maternal doméstico para o papel de professora na escola, opção facilitada pelo acesso à carreira do magistério, relativamente menosprezada socialmente, pela questão salarial e pela desvalorização histórica dessa profissão, como nos asseguram Gatti (2008) e Saviani (2003).

Sandra presentifica, em sua narrativa, elementos que referenciam essas dificuldades e se posiciona como uma profissional em educação que se esforça para fazer um trabalho de qualidade. Assim, mesmo que algumas ações reproduzam disposições de esquemas de *habitus* adquiridos na infância, outras ações mescladas a essas reportam outras disposições articuladas no momento presente:

17 Sandra: Em **minha** turma de 1ª. série, procuro sempre ensiná-los a ler a partir de um texto significativo: parlenda, cantiga de roda, música, poema etc. e procuro sempre colocar meus alunos em contato com os livros, acho isso muito importante. **(NE profa. Sandra).**

Ensinar a ler a partir *de textos significativos : parlenda, cantiga de roda, música, poema etc.* e procurar *sempre colocar os alunos em contato com os livros* não corresponde a um modelo de ensino tradicional, tal qual ela narra em relação a sua própria escolarização. Isso quer dizer que há uma tensão entre os esquemas incorporados por ela para a decodificação do alfabeto (*habitus* do passado) e os conhecimentos básicos para a leitura, hoje, (*habitus* profissional, do presente) ela tenta seguir as inovações que provêm não só das prescrições legais, quanto das

grandes reformas das décadas de 70 e 80 que tiveram a participação da academia por meio dos linguistas.

Chartier (2007) nos lembra ainda que no momento atual deveríamos estar num período de tentativas e pesquisas de novos modelos – mas que devido à insegurança e preocupação dos pais e educadores com uma eficácia imediata, as ousadias inovadoras não estão indo de vento em popa. No que se refere à introdução de gêneros textuais diversos dentro das sequências didáticas, que Chartier afirma fazer parte da “cultura comum” de quase todas as turmas de crianças pequenas – as parlendas, as poesias e as canções ou ainda o contato com o que ela chama de livros “autênticos” da literatura infantil (CHARTIER, 2007, p.158), o que está em jogo é como o professor se utiliza desses recursos.

A narrativa de Sandra reflete essa preocupação de inovar sem perder de vista o modelo de ensino que deu certo na sua alfabetização. Daí que precisamos observar as diferenças das tradicionais cartilhas de ABC para os manuais didáticos contemporâneos que evoluíram em função dos programas, “hábitos de trabalho, dispositivos didáticos expectativas e exigências” (CHARTIER, 2007, p.148) por parte dos professores.

Assim também ela manifesta coerência no seu discurso sobre o seu trabalho com a alfabetização, por exemplo, em que reconhece a tentativa de utilização de textos como pontos de partida para o ensino do código, uma disposição que ela foi incorporando nos anos de sua formação acadêmica, sem perder de vista o trabalho com o alfabeto e as articulações silábicas com esse código nos mesmos moldes dos esquemas incorporados por ela no seu próprio processo de alfabetização:

18 Sandra: eu alfabetizo [pensativa] através de histórias ...eu trabalho muito com texto ...eu pego o texto ...tem que ser texto pequeno ...eu trabalho poesia ... uma lenda ...uma história ... a partir da ...do texto que a gente trabalha na sala de aula eu pego algumas palavras né ...uma palavra chave e a partir dessa palavra ...trabalhando os fonemas né ...letras...fonemas ...mas antes de tudo ...logo no começo ...na primeira semana eu trabalho bem a questão do alfabeto porque se não conhecê a letra ...né ...o som das letras ...de cada letra ... eu lembro da minha alfabetização, algumas coisas, como é a boca do ‘ele’ ((exagera a pronúncia do som do ele)) ‘eme’ ((exagera a pronúncia do som da nasal/fonema nasal)) ...do ‘pê’...com força ... () ... do ‘bê’ ... do bê é bem fraco ...a gente trabalha bem essa questão do som das letras ...até quando eu passo pra história ..pra texto aí eu já vou trabalhar as palavras ...eu trabalho assim.(NO profa. Sandra).

As maiores dificuldades que ela referenda na ação de alfabetizar fazem parte de uma autocrítica do seu trabalho, quando diz que não se sente preparada para enfrentar o desafio de lidar com turmas heterogêneas. Assim, além das dificuldades que se devem ao desconhecimento de estratégias mais eficazes para a condução de suas aulas, há a responsabilidade quase total que as famílias das classes populares atribuem à escola pública na aquisição dos letramentos iniciais. Essa responsabilidade faz com que haja alunos que não manifestem nenhuma familiaridade com práticas de letramento precedentes obtidas em casa ou nas sala de educação infantil.

Nas turmas de alfabetização, quando a professora pode apoiar-se na cultura do aluno e nas descobertas que os alunos fazem nas salas de educação infantil, tais como as descobertas sobre a existência do código alfabético, seu funcionamento, algumas regras de correspondência entre a escrita e a fala, a tarefa de 'alfabetizar' torna-se mais fácil porque a turma está, como Sandra enuncia, 'mais homogênea': *Quando é uma turma mais homogênea é mais fácil, porque você faz uma atividade pra toda a turma.*

Sandra, quando faz referência à 'heterogeneidade' da turma, parece acreditar na teoria do deficit, amplamente desacreditada hoje, ao apontar para a realidade das crianças 'em situação de inclusão escolar' com problemas de ordem social, emocional ou com deficiências auditivas e articulatórias, entre outras, e que ela classifica como as que têm limitações em sua aprendizagem:

19 Sandra: Tenho muita dificuldade em ensinar um aluno a ler, quando eles têm limitações em sua aprendizagem, ou seja, quando você tenta, tenta de todas as formas, e não consegue principalmente, quando é uma turma muito heterogênea, aí você tem que se desdobrar em várias para dar conta, e às vezes não consegue. (**NO** profa. Sandra).

O discurso de Sandra é igualmente coerente com a conjuntura histórica da segunda metade do século XX ao início deste século, desde quando ela iniciou o contato com as primeiras letras com a família, à revelia de uma sequenciação linear de escolarização, quando ela se constituiu leitora.

No mesmo sentido, movimenta seu trabalho com a leitura de obras com as quais teve contato na sua infância e avalia a importância da inclusão de práticas recreativas que possibilitem não só a recreação como uma reflexão, nos moldes como fez na infância:

20 Sandra: ...eu tava lendo esse livro Pererê na Pororoca e ...ano passado eu contei pra minha turma da primeira série ...naquela época eles estavam com a apostila da alfa que é o CB1⁵⁸ do primeiro ano...contei pra eles que e esse livro aqui () tinha uma história muito legal ...assim fiz eles viajarem junto com eles... os personagens... **(NO** profa. Sandra).

21 Sandra: era na época era o primeiro ano ...então eu escrevi no quadro o nome Pererê na Pororoca ... eu trabalhei as letras do alfabeto dentro da história ... o número de letras eu trabalhei ...e pedi depois que eles que copiassem e desenhasssem essa história ...pudessem desenhar o que mais gostaram ... o que eles acharam mais interessante e eles fizeram desenhos ...depois eu coloquei para a exposição esses desenhos deles ... né ... aí passou mais ou menos dois ...três meses ...eu ...eu trabalhei de novo o reconto dela ... eu queria que eles lembrassem essa história...então eu trabalhei essa questão do oral deles tarem falando ...deles estarem conversando sobre a história ... trabalhando essa questão.**(NO** profa. Sandra).

Nessa autoavaliação, ela se manifesta preocupada com a formação de leitores desde as classes de alfabetização até as classes de ensino médio, nas quais ela trabalha em outra escola, o que a faz avaliar a importância do seu papel na formação das crianças para que tenham “acesso’ à leitura nas práticas de letramentos escolares sob a sua responsabilidade e assim possam ser levadas à participação com sucesso na sociedade letrada em que vivemos:

22 Sandra Devido a minha história de vida como leitora procuro sempre incentivar meus alunos a lerem, a serem leitores, pena que apesar das dificuldades que eles têm hoje em dia, não aproveitam (falo dos alunos do Ensino Médio), mas até de 50 alunos, uns 20 tornam-se leitores, já é alguma coisa.**(NE** profa. Sandra).

As dificuldades sobre os alunos jovens que Sandra lamenta em seu discurso (*‘pena que apesar das dificuldades que eles têm hoje em dia, não aproveitem’*) parecem referendar as próprias dificuldades pelas quais ela passou. Isso também parece abranger as considerações de Lahire (1997, 1988 e 1999) sobre as formas de organizações do campo educacional que deixam em nós as marcas mais fundas e duradouras. Para Sandra, as dificuldades que os alunos passam ‘hoje em dia’ não seriam diferentes das dificuldades pelas quais ela passou,

⁵⁸ Ciclo Básico 1

salvo as diferenças da conjuntura socioeconômica específica de momentos históricos diferenciados, que fazem com que ela avalie que seus alunos 'hoje não aproveitem' o incentivo que ela lhes dá para que sejam leitores proficientes.

5.3.3 A FAMÍLIA e A ESCOLA - ROSE

A narrativa de Rose é a mais extensa de todas e justifica-se pelo título escolhido por ela: *Jornada da Vida*. Nessa jornada, a apresentação de Rose é interessante porque sua formação de leitura acontece com a escolarização inicial do final do século passado, que comporta assim um contexto de aprendizagem com materiais didáticos diferentes daqueles apresentados por Sandra e Zélia.

Rose é professora nova na profissão docente. Nasceu em Belém e passou muitos anos morando em bairros adjacentes à escola SN no Bairro da Cremação e no do Guamá. A espacialização desses locais é marcada no texto pela referenciação dos bairros com índices de contextos partilhados entre ela falante e eu destinatária, possibilitados pelas construções “na” (*na Cremação*) ou “no” (*ou no Guamá*):

23 Rose Eu, ROSE, (...)passei muitos anos de minha vida morando na Cremação ou no Guamá, mas foi no 1º. bairro onde, com 6 anos de idade **que** aprendi a ler com a Professora Madalena em um livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo.(**NE** profa.Rose).

A espacialização do bairro da Cremação foi incorporada por Rose em sua percepção de aprendizagem inicial de leitura com termos indicadores de lugar, o locativo “onde”. As referências que seguem apresentam a idade que ela tinha quando aprendeu a ler - 6 anos, a professora orientadora desse processo – Madalena -, e um livro – do Sítio do Pica-Pau amarelo.

O processo de iniciação de leitura teve também seu início no campo social familiar, no qual as relações domésticas com a leitura aconteceram pela convivência com sua avó e seu tio. Afirma que na sua casa não havia bastante livros, no entanto essa ausência de livros é compensada com o argumentativo **mas** – havia escritos - porque sua avó era “culinária”, isto é, tinha receitas escritas e se

guiava pelas leituras dessas receitas para cozinhar. Isso interessava à menina que descobriu a leitura como instrução para fazer alguma coisa. Ao mesmo tempo, seu tio tinha interesse de comprar e ler jornais e isso também a motivou a imitá-lo:

24 Rose Na nossa casa não tinha muitos livros, mas minha avó era culinária e tinha algumas receitas, eu ia lendo. Meu tio comprava sempre jornais e eu também à medida que ia conhecendo mais coisas mais rápido, fazia leituras. (**NE** profa. Rose).

Ao mesmo tempo em que os livros de culinária da avó e os jornais do tio de Rose sejam enunciados como seus primeiros referentes de leitura, a escola e a professora Madalena, na narrativa, se configuram como seus grandes marcos de aprendizagem de infância: por meio destes, ela desenvolveu a aprendizagem. Nesse contexto, de forma diferenciada das professoras Sandra e Zélia, Rose também ouviu histórias em discos e foi apoiada pela divulgação da obra de Monteiro Lobato, *O Sítio do Picapau Amarelo*, por muitos anos a principal referência em termos de popularização da literatura infanto-juvenil por conta da sua adaptação para um programa da televisão brasileira que permaneceu no ar durante mais de dez anos.

25 Rose: Lembro-me da escola, de como adorava ir, brincar, aprender e fazer os deveres. Minha professora era muito calma e além de me ensinar, colocava estorinhas de discos para ouvirmos, lembro perfeitamente quando escutamos a do Patinho Feio. (**NE** profa. Rose).

O esquema de aprendizagem inicial da leitura de Rose, como mencionei anteriormente, aproxima-se de um contexto de formação mais contemporâneo, com materiais típicos do final do século passado: aprendeu a ler na obra *Sítio do Pica Pau Amarelo*, que estimulou o desejo de ler, o que foi reforçado, principalmente, pela audiovisualização da história. Na adolescência, marcada na narrativa com a construção “mais tarde”, Rose mostra as leituras que fez nos livros paradidáticos, editados e distribuídos nas escolas entre os professores, como projetos exitosos de publicidade e venda das editoras. Dessa forma, os temas relacionados à juventude são focados em narrativas exemplares que discutiam temas polêmicos como aborto,

sexo e gravidez na adolescência e a constituição de cidadania pela conscientização histórica dos processos ditatoriais por que passou o país.

Paralelamente a essas leituras, é também no final do século passado que prolifera a publicação de livros de autoajuda e narrativas que envolvem ocultismo, crença nas forças naturais dos cristais, runas, espadas e oráculos mundialmente conhecidos por intermédio do escritor Paulo Coelho.

26 Rose :Mais tarde, quando fomos estimulados a ler mais para a escola, conheci Gravidez na Adolescência, A Droga da Obediência, Poesias e As lendas do Pará, que gostei muito, ao passar o tempo vim gostar muito do Paulo Coelho, com Alquimia, O Monte Cinco e um que conta a história de uma espada que eu agora esqueci o nome.(NE profa. Rose)

Rose passou por esse tipo de leitura, mas também adquiriu a ansiedade de obter mais informações, indicada pelo marcador temporal “hoje” que traz à cena da enunciação o cenário atual de sua vida, como momento de referência definida em que ela procura manter-se “informada”, embora ainda nesse tópico faça uma digressão sobre a falta de tempo e de condições para que aconteça essa atualização. Só no parágrafo seguinte ela precisa a objetivação específica de seu desejo de informação: livros voltados para a Educação, Sociologia e Psicologia e revistas periódicas.

27 Rose Hoje, gosto muito quando procuro manter-me informada, pois com o corre corre, filho pequeno e casa para cuidar, não encontro tempo devido, já que à noite estou quase sempre cansada e com sono. Considero livros voltados para a Educação, Sociologia e Psicologia importantes, sempre que posso, faço alguma leitura. Em revistas, ficamos conhecendo um pouco de tudo, como Veja, Istoé e Época. (NE profa. Rose).

Rose manifesta percepções típicas dos estudos de graduação contemporâneos que induzem cada vez mais à necessidade de especialização, de prosseguimento dos estudos e da necessidade de pesquisas relacionadas à Educação, o que a faz reproduzir os discursos sobre investimento pessoal “confesso que preciso investir muito mais em mim”:

28 Rose :Confesso que preciso investir muito mais em mim, encontrar tempo e estudar, pois quero contribuir com a formação dos alunos de forma mais ampla, não só observando os estudos como progressão de séries ou ciclos, para que possam concluir o Ensino Fundamental ou Médio e correr atrás de emprego, mas que possam crescer com suas potencialidades, serem boas pessoas, bons leitores e escritores, estudem para aprender e não meramente reproduzir.(NE profa. Rose).

Ao mesmo tempo, Rose deixa entrever a problemática dos professores debutantes que saem das universidades cheios de expectativas, passam pelos estágios e procuram um lugar para se exercitarem na profissão e colocarem em prática aquilo que de mais interessante aprenderam em termos de técnicas e materiais didáticos:

29 Rose: Após a Faculdade já começou um momento mais angustiante, pois aquela rotina de estágios em escolas particulares e estaduais, avaliações, oficinas e outros chegaram ao fim. (NE profa. Rose)

Rose, ao falar desta etapa de sua jornada, faz uso do dêitico “aquela”, nos moldes como Sandra utilizou o dêitico “daqueles” na sua narrativa para trazer à cena da enunciação objetos de leitura que não estavam presentes fisicamente. No discurso de Rose a rotina das ações dos professores recém-formados conhecida pelo senso comum e pelos elementos do cenário social é trazida para a enunciação com o “aquela” remete a um tipo de experiência e de conhecimento partilhado, para mostrar o quanto foi difícil para ela conseguir trabalho na área.

No final da narrativa, Rose apresenta um enunciado no qual ela conta com a recepção do destinatário, avaliação e revestimento de significado do discurso, um elemento chave na realidade histórica dos signos na concepção bakhtiniana de dialogismo (BAKHTIN, 1981p.301; VOLOSHINOV, 1986, p.135) semelhante à descrição de Bourdieu de *habitus* como uma matriz duradoura de percepção e apreciação (HANKS, 2008, p. 89) *que o faço com muito amor e dedicação* (grifo meu).

30 Rose: Trabalhar na área foi muito difícil, mas depois de quase quatro anos tive oportunidade de trabalhar nesta escola (SN) e desempenhar o papel de professora, que o faço com muito amor e dedicação. (**NE** profa. Rose).

Ainda, segundo Hanks (2008, p. 89) “a relação entre ambos não é o conceito de homologia, mas de avaliação enquanto um requisito de significação”. Dessa forma Rose se direciona ao contexto no qual a sua narrativa é escrita (ou lida) – em que eu estou incluída, como receptora, destinatária e orientadora da enunciação e para quem ela emite suas percepções sobre o papel assumido no campo educacional como mostrarei a seguir.

5.3.4 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO EDUCACIONAL

As percepções de Rose sobre o papel no campo educacional são marcadas por ações *inintencionais e sobredeterminadas* de que fala Hanks (2008). As *inintencionais* dizem respeito ao fato de ela encontrar-se na posição de professora, um trabalho no qual ela manifesta uma certa dificuldade de lidar com os imprevistos da rotina de uma escola pública de periferia. Ao mesmo tempo, são ações *sobredeterminadas* sujeitas à institucionalização da profissão e por isso mesmo sujeitas a direitos, deveres e sanções.

O diferencial é que ela passou somente quatro meses na escola, como professora substituta, e eu cheguei a ter dúvidas se suas ações e percepções deveriam fazer parte desta tese, como parte do contexto das ações das professoras do CBI da escola SN, como Sandra e Zélia, concursadas e com maior experiência profissional. No entanto, alguns aspectos apresentados em seu discurso sobre a sua constituição como leitora e os reflexos dessa constituição nas ações praticadas em sala de aula deixam entrever um aspecto a considerar sobre a questão da formação. Rose teve dificuldades para ingressar numa universidade. Após três tentativas de aprovação no vestibular em universidades públicas, sem êxito, ela conseguiu ingressar na rede privada de ensino superior. E essas lutas têm reflexo no que hoje ela reflete sobre a importância da educação:

31 Rose Pensar em estudos, educar crianças, jovens ou adultos é para mim retomar todo um percurso onde começou com a vontade de ingressar em uma Faculdade. Fiz três anos de Federal, Uepa, tentativas melhor dizendo, achei que tava ficando velha, perdendo tempo, então encarei a Unama e para continuar só se ganhasse o Crédito Educativo, foi ótimo, consegui. (**NO** profa Rose).

As mesmas dificuldades que Rose encontrou para ingressar num curso superior, ela encontrou no campo profissional, expresso na afirmação: *Trabalhar na área foi muito difícil.*

O trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental para ela não foge das percepções de muitos professores que utilizam esquemas tradicionais e outros mais atuais, que ela chama de *tradicional e o mais ousado, uma parceria na intenção de consolidar a leitura* (N profa Rose). A disposição para a ação de Rose tenta conjugar a reprodução de esquemas de *habitus* que ela incorporou: *o antigo, o velho alfabeto* com a tomada de novas disposições: *trabalho com rótulos, recortes, músicas e os deixei livres para escrever e interpretar.*

32 Rose: Este ano procurei ensinar buscando no tradicional e no mais ousado, uma parceria na intenção de consolidar a leitura (...) De alguma forma a gente tem que ir lá no, como é que a gente chama, meu Deus do céu, no antigo. A gente tem que buscar também no nosso velho alfabeto, para mostrar as letras uma por uma (...) Trabalhei rótulos, recortes, músicas e os deixei livres para escrever e interpretar. (**NO** profa. Rose).

Rose tentou adequar-se às necessidades da escola naquele momento, mas deparou-se com o problema da escola em ciclos que não reteve alunos nos anos anteriores porque eles *sequer sabiam pegar no lápis* (N profa. Rose). Além disso, a formação que ela recebeu na faculdade, e que ela avaliou como muito boa, não a preparou para o trabalho específico com a alfabetização:

33 Rose: Não, orientação com relação à alfabetização eu nunca tive (...). Às vezes entrei em desespero por não verificar em todos os avanços necessários, mas depois compreendi o quanto somos complexos e os graus de dificuldade completamente distintos, mas é isso que quero aprofundar e

entender mecanismos para a superação do que possa parecer impossível e ganhar essa batalha. **(NO** profa. Rose).

Suas experiências na universidade orientaram-na para o trabalho com teatrinho, histórias, fantoches, trabalho que fez na sala de leitura durante um mês. Quando foi necessário substituir a professora que fora demitida, ela se viu obrigada a voltar para o que ela denomina de “antigo” - o ensino tradicional - porque a classe ficou abandonada por conta da substituição das professoras. Por isso ela se posiciona como uma profissional que precisa de qualificação, mas que não pode arcar com o ônus dessa formação porque está apenas provisoriamente substituindo uma professora da escola.

34 Rose: Falta a gente abordar técnicas novas. A gente precisa de qualificação. A gente precisa correr atrás. Tem a questão salarial que também não é fácil, pra gente pagar cursos...tem muita coisa nova aí, tá entendendo ? então não é fácil mesmo, mas a gente vai tentando.**(NO** profa. Rose)

Em sua constituição como leitora, as contribuições fundamentais vieram por conta dos meios de comunicação, como a televisão na qual ela ‘via’ a história que ‘lia’ na escola, como mencionamos antes. Hoje, ela atualiza esse esquema tentando trabalhar a leitura por meio da visualização de imagens:

35 Rose :Eu aprendi muito com minha avó, mas também com as leituras da escola, com as revistas, televisão e jornais, desenhos animados...os anúncios que tinham foto. Eu aprendia vendo a imagem e lendo o que ela dizia.... Então eu também tento trabalhar assim, passando a mensagem de forma visual já que muitos dos alunos faltam e não saber escrever. **(NO** profa. Rose).

Ela também afirma que tenta atualizar o esquema incorporado do ditado, No entanto, não se trata da adoção do ditado referido no texto novamente com um dêitico “aquele”, para referendar que não se trata do ditado tradicional, velho conhecido pelo senso comum e reconhecido pela memória. Com a negação “não”, ela traz à enunciação uma refutação dos ditados tradicionais, aqueles que “só dita,

escreve, vou ver o que tá errado e corrijo”, mas um novo posicionamento em relação a esse esquema de trabalhar a polissemia das palavras em termos contextuais.

36 Rose Trabalhar ditado hoje em dia, não é aquele ditado só “dita, escreve, vou ver o que tá errado e corrijo”, não. Trabalhar o ditado hoje em dia em educação na sala de aula é trabalhar palavras, palavras tipo “esperança”, “pobreza”, “fome”. É trabalhar significados. É trabalhar dicionário. E isso pra eles assim, eles estão totalmente interessadíssimos, responsáveis, sabem falar. Eu peço para eles outro significado da palavra se ela tem dois sentidos. Então é muitíssimo importante. **(NO** profa. Rose).

Rose se posiciona com uma professora recém-formada com disposições para a ação hibridizadas entre os esquemas tradicionais e as novos esquemas para outros posicionamentos no ensino da leitura, que agora busca viabilizar uma prática de ensino que lhe possibilite uma identificação e um reconhecimento maior com a profissão. Seu posicionamento no texto é como agente/ator feito no campo dêitico com o “eu” implícito nas construções verbais em primeira pessoa, e configuradas segundo o campo social educacional. As relações que Rose assume, ocupando e desocupando posições na prática ordinária, revelam uma movimentação e uma variação das ações que ela incorporou socialmente nesse campo.

37 Rose: Este ano procurei ensinar buscando no tradicional e no mais ousado, uma parceira na intenção de consolidar a leitura. Trabalhei rótulos, recortes, músicas e os deixei livres para escrever e interpretar. Às vezes entrei em desespero por não verificar em todos os avanços necessários, mas depois compreendi o quanto somos complexos e os graus de dificuldade completamente distintos, mas é isso que quero aprofundar e entender mecanismos para a superação do que possa parecer impossível e ganhar essa batalha. **(NO** profa. Rose).

É assim que, com seu discurso narrativo, Rose revela consciência do campo social no qual ela se movimenta e aponta para possíveis disposições para novos posicionamentos no campo da formação do professor.

5.3.5 A FAMÍLIA e A ESCOLA - ZÉLIA

Já em sua narrativa, Zélia inicia se autoreferenciando pelo uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica. Observemos a expressão *Era uma vez uma menina chamada Zélia*, que evidencia como a referente principal (protagonista) vai se autoconstruindo textualmente, em primeiro lugar com o emprego de descrições indefinidas para depois passar para as descrições definidas de nominalização: *aquela menina, agora mulher e educadora*, numa progressão temática. A escolha de determinada descrição definida pode nos trazer informações importantes sobre opiniões e crenças e atitudes da narradora, auxiliando a construção do sentido do processo de sua formação. Ela nasceu na capital do Estado, Belém, no bairro do Guamá, contíguo ao bairro da Condor onde se localiza a escola SN, e teve uma infância feliz, fortemente apoiada pela família. Os pais com baixa escolarização são apresentados como pessoas simples e que atribuíram um grande valor à formação escolar da filha :

38 Zélia O pai João é eletricitista e a mãe Mira é dona de casa, ambos com 54 e 58 anos, lutaram muito durante suas vidas para garantir uma universidade e um bom emprego, mesmo não tendo a oportunidade de estudar até o primário, mas sabiam o quanto a educação seria importante para a vidas de seus filhos. (NE profa. Zélia).

Assim se descortina o campo social mais amplo da escolarização de Zélia em sua conjuntura sócio-cultural e econômica permeada pelos matizes da espacialidade amazônica: ela nasceu e se criou às margens do Rio Guamá, estudou numa escola que alagava com as chuvas e marés e sua identidade é construída na enunciação como parte integrante dos aspectos etnográficos da cultura local

A escola era, na verdade, uma continuidade do espaço doméstico, por funcionar no centro disponível para a comunidade do local *Centro Comunitário Monte Serrat, na mesma rua de sua casa*. Era uma *casa velha* sem infraestrutura para abrigar as crianças das chuvas ou das enchentes do rio Guamá, com paredes, piso e telhado toscos que possibilitavam olhar a vegetação ao lado, o sol ou o anúncio de chuva no céu, sem contar com as enchentes que viriam com a chuva, já que a casa ficava sobre área alagadiça, em que se via a água em meio ao piso de

tábuas. Esses registros são atualizados na enunciação pela evocação do cenário onde se passam as ações apresentadas por Zélia, por meio da alternância dos dêiticos “ela” e “nós”, ora para referir-se a ela mesma como uma personagem, ora pra se incluir nas ações narradas.

39 Zélia: (ela) Iniciou sua vida escolar no Centro Comunitário Monte Serrat na mesma rua que morava alguns metros de sua casa. **Uma casa velha**, onde se dava para ver as matas e as árvores que tinham ao redor da casa e a água que tinha embaixo da casa com poucas tábuas e poucas telhas, pois se olhava para o teto e via-se o sol e também a chuva que vinha chegando, já sabíamos que as nossas mães vinham nos buscar com medo que ficássemos alagados e ilhados dentro da escola, sem dizer o risco a doenças, pois o local não possuía nenhuma infraestrutura. **(NE profa Zélia).**

A esse ambiente escolar precário, Zélia contrapõe com o argumentativo “mas” a forma exemplar como as professoras tratavam as crianças, o que muito contribuiu para a formação de leitura de Zélia. Elas são caracterizadas como *duas grandes professoras*, corajosas, determinadas e afetivas que conseguiam reverter a falta de condições materiais da escola fazendo com que aqueles momentos que as crianças passavam ali se tornassem inesquecíveis.

40 Zélia Mas, como todos esses problemas, graças a Deus tínhamos duas grandes professoras (Graça e Rita) que enfrentavam tudo isso com muita coragem e com muita determinação, faziam do momento da escola inesquecível; pois conseguiam ensinar a ler e escrever uma menina que antes não tinha acesso a nenhum tipo de leitura, e a partir daí começou a pedir aos seus pais que comprassem livros, mas sem condições pra isso, sua mãe contava histórias e depois escrevia para que pudesse mais tarde lê-las. **(NE profa. Zélia).**

Elas não só traziam livros de casa para mostrá-los para as crianças, como contavam as histórias, faziam as crianças recontarem o que ouviam oralmente e só depois solicitavam o registro por escrito, num processo inverso do que conhecemos como ensino da leitura pela escrita.

41 Zélia Na escola as professoras geralmente traziam de suas casas livros didáticos e livros como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, revistas em quadrinhos entre outros para os alunos lerem e depois pediam para nós recontarmos a história e nos ajudavam escrever. E uma coisa muito marcante em tudo isso era o carinho e a atenção que as duas manifestavam por todos nós, pois lembro-me de suas mãos negras sobre a minha ensinando-me a escrever, bem como de seus lábios carnudos nos lendo histórias, com sua voz macia. **(NE profa. Rose).**

Os campos sociais *família* e *escola* se complementam porque a orientação dada pelas professoras na escola era reforçada pelo acompanhamento materno nas tarefas escolares, mesmo a mãe não tendo completado o antigo ensino primário. Além disso, a mãe e o pai subsidiavam a formação de leitura de Zélia pelo fato de recorrerem às narrativas orais que contavam e recontavam para a menina e faziam-na participar do universo de histórias fantásticas e maravilhosas em que se misturam aspectos tradicionais da mitopoética com aspectos urbanos, como demonstra a história da Moça do Táxi:

42 Zélia meu pai me contou assim (...) que os taxistas tinham medo de rodar à noite porque aparecia uma moça para pegar o táxi...ela fazia ele rodar e rodar pela cidade inteira...de na hora de pagar ela dizia pra ele passar de manhã para pegar o dinheiro na casa onde fosse lhe deixar...aí, de manhã, ele ia na casa e diziam pra ele que a moça não morava lá...que a única que tinha casa já tinha morrido e mostravam a foto da parede...o motorista ficava arrepiado de medo porque a moça da foto era a mesma que pegava o taxi. (**NO** profa. Zélia).

Essa história urbana, como as lendas regionais do Boto, da Matinta Perera etc, que fazem parte do repertório do imaginário amazônico, quando são enunciadas em seus lugares de origem, são tidas como verdade, principalmente para as populações ribeirinhas. Para narrá-las, os contadores de história utilizam uma “forma indiciadora não-referencial, tal como um sotaque regional ou outros sotaques, os níveis de fala, ou variantes estilísticas” (HANKS, 2008, p. 215) com a expressão ‘*diz que*’ que indica a característica do contexto e tem função de apoiar a conversa e remetê-la a outros discursos sem autoria, porque se refere ao discurso reportado por todo o grupo social. Na própria narrativa de Zélia, ela utiliza essa forma, quando narra que a falta de livros na sua infância era compensada pelas narrativas de histórias fantásticas da região, como a história da Mula sem cabeça:

43 Zélia : Aí, quando a gente pedia pra mamãe ela contava pra gente; ela contava assim muita historia de Abaetetuba (cidade do interior do Pará), né ? uma história assim que ela contava era uma que se passava na Vila Maiuatá... não sei se vocês conhecem que é a de uma velhinha que

morava sozinha numa casa né... aí o que aconteceu com essa velhinha... *diz que*... porque lá naquela época não tinha luz né... era assim ...vela, lamparina, *diz que* quando era de noite ouvia o barulho da mulher que se transformava na mula ...mas que não tinha cabeça; mas só que na versão da mula sem cabeça só que aquele negócio retratando... o lado de lá...da vila Maiuatá ela disse que ela saía à noite né aí o pessoal ouvia o barulho dela na ponte porque lá é ponte em cima do rio né... a cidade toda em cima do rio né... aí *diz que* chegou uma época que a mulher sumiu aí ficou o mistério na cidade o que aconteceu com ela essa é uma história que eu me lembro. **(NO** profa Zélia).

Esses gêneros discursivos fazem parte da cultura local e algumas vezes emergem paralelamente à circulação dos outros gêneros na escola legitimados pelo currículo escolar. Dentro deste espaço, porém, as narrativas regionais geralmente são focalizadas em épocas específicas do ano quando se estuda o folclore, em períodos de folgedos juninos ou em comemorações religiosas, marcadas pela presença simultânea do sacro e do profano.

Trata-se de um não reconhecimento da riqueza do hibridismo da cultura local, sempre arrolada com traços do que Bourdieu chama de “pobreza cultural” porque não é legitimada em relação a termos de cultura dominante e permanece como uma forma de letramentos “locais ou vernaculares” de que nos fala Hamilton (2002, p.4). Daí o modelo tradicional de escolarização que ainda favorece a noção de letramento como práticas descoladas e neutras em relação ao que informa a cultura local, sem que faça sentido entre o que é de fato vivenciado pela população e pelo o que ressoa na imaginação dos habitantes da região.

Como consequência, as intervenções do professor para reconhecer a importância de uma gama de gêneros narrativos, veiculados em textos orais e escritos a partir da realidade local, sempre são isoladas e não vêm contribuindo para guiar os estudantes a também reconhecerem-se como sujeitos de uma cultura híbrida.

5.3.6 O PAPEL ASSUMIDO NO CAMPO PROFISSIONAL

Ao utilizar elementos para a construção de sua identidade, Zélia se posiciona como leitora, mediante as personagens de sua história, seus pais (pai João e mãe Mira) e, principalmente, suas professoras (Graça e Rita), lembrando como era sua relação com eles no que diz respeito aos estudos. Ela o faz, ao caracterizar suas experiências familiares e escolares passadas, como uma criança que foi incentivada a ler na escola pelas professoras:

44 Zélia: conseguiam ensinar a ler e escrever uma menina que antes não tinha acesso a nenhum tipo de leitura (**NE** profa Zélia).

Nessa iniciação de leitura de Zélia, aconteceu a socialização familiar e escolar, nos moldes da “herança” – ou um aprendizado pela “virtude do exemplo” de que falam Bourdieu (1979b) e De Singly (1993a e 1996).

Em primeiro lugar, a família se mobilizou para que Zélia adquirisse determinadas disposições e crenças em relação à leitura e à escrita; porém, não no sentido de mera reprodução ou de transmissão do que sabiam – pouco, mas significativo – mas subentendendo que fazer dessa forma: *‘se a gente não pode comprar livros vamos tentar criar esses livros a partir do que a gente puder recriar a partir do imaginário das narrativas orais’*, a menina iria desenvolver outras competências e disposições dentro da escola.

Nesse sentido, acontece o que Batista (1998), Guedes-Pinto (2003) e Vóvio (2007), utilizando uma expressão de De Singly (1996), chamam de “mobilização”. Batista, ao tentar resumir o que seria essa movimentação, comenta:

trata-se de um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada não particularmente para a formação de leitores, mas antes para o fornecimento de condições de êxito escolar, a leitura percebida como uma dessas condições (BATISTA, 1998, p. 39).

As professoras, por sua vez, atentas e carinhosas, traziam seus próprios livros para escola e deixaram marcas significativas no posicionamento de Zélia hoje no campo profissional. Ela afirma ser professora por acreditar na profissão, daí ela se assume como educadora, profissão que foi por ela escolhida e não imposta ou assumida por falta de opção no mercado de relações de força de trabalho. Para posicionar-se dessa forma, ela se utiliza de dois indicadores dêiticos que marcam a

dualidade temporal implícita do “ontem *versus* hoje” no texto: o “aquela” e o “agora”.na sua narrativa. O “agora” em algum ponto “inclui um passado e um futuro antecipado, juntamente com um espaço-tempo narrado que reflexivamente altera o presente da narração” (HANKS, 2008, p. 145). Assim, ela constrói o inacabamento de sua constituição como mulher e educadora, *aquela” menina que aprendeu a gostar de ler e a gostar de ensinar, agora é uma mulher educadora” em trânsito de autoconstituição.*

45 Zélia: aquela menina, agora mulher e educadora que continua acreditando na educação, que foi uma escolha sua e não uma imposição nem falta de opção. Mas como suas professoras Graça e Rita não esmorecera, pois o mais importante mesmo é a educação de seus alunos é dar-lhes a oportunidade de poderem construir o seu futuro. (**NE** profa. Zélia).

E mais uma vez Zélia traz à cena do passado as professoras Graça e Rita (que não esmoreceram diante das dificuldades de trabalhar ‘naquele’ barracão, sem infraestrutura para ser uma sala de aula) para o seu presente a partir da assunção da virtude do exemplo dessas professoras, para que Zélia também não esmoreça diante das dificuldades no campo educacional. É nessa disposição que ela avalia a educação, como o que tem de mais importante a oferecer aos seus alunos, de forma que também eles possam aproveitá-la na sua vida futura

46 Zélia : Eu já sabia que era difícil porque quando terminei o segundo grau fui incentivada por minha irmã que me disse « bora, Zélia, abrir uma escola pra reforço » ?, aí a gente começou a trabalhar com educação né, mas era questão de alfabetizar. Então eu fiz Pedagogia, administração escolar e magistério. Então eu entrei na escola sabendo das dificuldades (...). Nos quatro anos de faculdade eu já estava trabalhando...tive oportunidade de contrastar prática e teoria ...por isso que eu digo que o professor deve tá ali trabalhando a leitura e a escrita, possibilitando vários tipos de leitura pro aluno, porque se o aluno não sabe ler e escrever não adianta ele tá na escola. (**NO** profa Zélia).

Em suas aulas, Zélia afirma priorizar atividades com textos, com histórias que possam fazer os alunos avançarem na leitura e compreensão do que está escrito. Assim, atualiza uma disposição incorporada na infância a que ela foi acrescentando, no decorrer de sua formação acadêmica, com outras disposições que ela experienciou com a prática na escola de reforço, sem deixar de reconhecer que a educação é um campo profissional cheio de dificuldades.

47 Zélia :Ah eu gosto de trabalhar com livros, com textos sem ser livro, assim avulsos, trabalhar com jornais, com vídeo. Eu peço pra eles escrever sobre o que assitiram, também falar sobre a vida deles, né ? A questão do livrinho, falar sobre eles.(NO profa Zélia).

Em meio a essas dificuldades, Zélia procura alfabetizar por meio da leitura. Entrou na escola no segundo semestre, depois da greve; antes, ela trabalhara numa escola num bairro distante do centro da cidade – Tapanã. Lá ela relata ter administrado com maior sucesso a turma sob a sua responsabilidade porque a escola abria suas portas para a comunidade aos sábados, desenvolvia alguma atividade para que os pais fossem à escola conhecer o trabalho que os professores estavam fazendo e assim participavam do estágio de escolarização dos filhos.

Na escola SN, Zélia diz que os pais, na grande maioria, são analfabetos e não podem ajudar os filhos nas tarefas da escola. Essa postura manifesta um certo preconceito em relação aos analfabetos, hoje, que ela é professora e já adquiriu outras disposições para o seu agir:

48 Zélia Eu acho que na escola é preciso fazer um trabalho, de chamar os pais pra escola para mostrar a importância da leitura e da escrita, a importância de o aluno tá na escola, a importância do aluno estudar, de ter o horário de ele estudar, sabe? Mas quando a gente chama os pais e diz “olha eu tô fazendo um trabalho assim assado, chega em casa e ajuda o teu filho” daí ele diz “ah mas eu num sei ler, eu num sei escrever” tipo assim “não tem importância pra mim, eu não sei, não tem importância pra mim aprender...” querem que a professora dê um jeito de ensinar. Eles passam a maior parte do tempo fora da escola, né? Então é isso, tem que ser desenvolvido um projeto onde a gente vá chamando em reuniões, no dia a dia, quando o pai vem trazer “olha o seu filhotem isso...leva o dever de casa”, o que a gente chama de atividade de casa, aí o filho não traz, aí a gente tem que tá chamando atenção. (NO profa Zélia)

Ao mesmo tempo, Zélia se mostra contrária à progressão nos ciclos sem que o aluno saiba decodificar as letras, sem os princípios básicos da alfabetização. Esse ponto do Projeto da Escola Cabana, na sua opinião, teria sido interpretado. A orientação que estava no Manual da Escola Cabana era o “progresso com sucesso”. A não retenção dos alunos, para ela, proporcionava o avanço do aluno no ciclo, que, na 2ª. ano, continua à margem daqueles que já tinham uma iniciação de leitura e escrita:

49 Zélia: Eu sigo o planejamento da aula, mas uma coisa eu defendo, tem que conhecer o aluno, né ?. Eu sigo o programa, mas sempre observando como é que o aluno tá...se ele tá mal, se tá bem, o que ele conhece, o que ele não conhece, aí vou planejando a minha aula em cima de como o aluno está,

né ? Não jogar o conteúdo...como é que eu vou tá dando adição se os meninos não conhecem nem os números? (**NO** profa Zélia).

Zélia atualiza na sua ação docente aspectos das experiências que teve na infância, na escola e na família, todas envolvendo questões desse processo de ensinar e aprender, quando aprendeu a se concentrar no que a mãe narrava para poder escrever depois. Ela afirma que hoje se exercita para ouvir o que dizem seus alunos, para localizar suas características sócio culturais, para identificar seus saberes, para conhecê-los e poder interagir com eles:

50 Zélia : acho que por isso que eu tenho isso comigo.... de ouvir assim...dos meus alunos deles criarem as coisas... assim por causa que a mamãe criava as coisas pra gente...tá entendendo ela criava ela pegava escrevia história pra gente ler entendeu que era uma maneira de ela incentivar nós... de criar o gosto pela leitura pela escrita. (**NO** profa. Zélia)

Alfabetizar para ela significa dar continuidade aos conhecimentos que as crianças têm de símbolos:

51 Zélia : Alfabetização para mim é uma continuidade, porque a criança pra mim ela já vem alfabetizada, né, assim ela conhece símbolos, gráficos, então é uma continuidade que o professor deve intensificar, ou seja, sistematizar, né? Aí já apresentando a ela a questão de ordem, de escrita, a questão dos fonemas, as letras e as palavras... aí é só continuidade. Não se pode achar que ao aluno vem se alfabetizar na escola. Não, ele já vem de casa, do mundo, do contexto dele trazendo uma idéia do mundo, né? Então o professor deve sistematizar e dar uma continuidade, ou seja, sistematizar pra poder ele ver “olha esse é um símbolo do que eu já conheço da Yamada (rede de supermercados local)”, aí bora trabalhar ali na questão da letra Y, na questão do nome do supermercado. É a questão do supermercado da frente da casa dele, dos nomes que ele já conhece. Então é uma continuidade que deve ser bem trabalhada, né? Dar oportunidade de ele poder colocar no papel ou falar pros colegas o que ele já sabe. Isso pra mim é alfabetizar. (**NO** profa Zélia).

O estabelecimento da coerência na narrativa da professora Zélia é feito interdiscursivamente, uma vez que, no início da interação, conversamos sobre a crença de que as experiências vividas na infância constituem importante fator na construção da sua vida atual. Paralelamente, pode verificar-se é a pluralidade de fontes ou de “múltiplas motivações e identidades projetadas na interação” (GOFFMAN, 1976) o coro de muitas vozes que povoam o seu discurso: há uma narradora, há uma personagem – que se juntam e se separam.

Um das vozes que protagoniza suas narrativas é a sua própria fala marcada temporalmente com o *hoje*: *Hoje, Zelia, aos 33 anos, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Docência do Ensino Superior*. O ‘hoje’ para ela é caracterizado como uma alternância da história familiar de escolarização, marcante porque para isso houve uma mobilização de transmissão de disposição e de crenças sobre a leitura que foram se desenvolvendo segundo o que Batista chama de “modo escolar de transmissão, acentuada posteriormente, pelo fato de o professor ou professora ter se tornado responsável por esse mesmo modo de transmissão, ao ingressar na carreira docente” (BATISTA, 1998, p. 42).

Os posicionamentos aqui analisados mostram parte da pluralidade de esquemas de *habitus* que as professoras foram incorporando durante suas vidas. E como estou trabalhando com o caráter dinâmico desses esquemas, o capítulo seguinte aborda a tomada dos novos posicionamentos dentro da escola SN, a partir das interações desta pesquisa.

CAPÍTULO 6. TRÂNSFUGOS DE CLASSE, TODOS FAZEMOS TRAVESSIAS

Os trânsfugos de classe passam, permanentemente, durante a sua travessia do espaço social, de uma situação de coexistência pacífica dos hábitos incorporados a uma situação conflitual (LAHIRE, 2002, p. 43).

As mudanças em torno do que esperamos como pesquisadores vinculados ao campo social da academia são lentas e resultam de travessias nem sempre fáceis de serem feitas, mas que indiciam um querer fazer de modo diferente ou o que podemos chamar de *novas disposições* para as ações docentes, como abordaremos neste capítulo.

Ao campo educacional continuam sendo homologadas responsabilidades, principalmente às agências sociais institucionalizadas, pela formação institucional dos atores sociais, uma vez que o magistério, segundo a tese de Tardif e Lessard (2005), longe de ser uma ocupação secundária, constitui o setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma chave para entender as suas transformações. Dentro do magistério o trabalho do professor também tem papel central do ponto de vista político e cultural, como nos lembra Gatti (2009): “o ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI, 2009, p. 17).

É também no magistério que se situam 8,4% dos empregos formais registrados em 2006 pela Rais⁶⁰, 3º.lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações no Brasil sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos, como 77% de postos de trabalho ocupado por mulheres.

Se analisarmos esses números e refletirmos sobre as demandas de formação, vemos que a escola é fundamental para alimentar outros campos sociais e, principalmente, o campo social educacional por meio da formação do professor.

Um aspecto da sociologia que se liga a esse contexto é a situação do que Lahire chama de “trânsfugos de classe”, casos em que os atores se submetem, “de maneira bastante precoce, a experiências socializadoras sistematicamente contraditórias, claramente expressas naqueles que saíram de suas condições

⁶⁰ Relação Anual de Informações Sociais, base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego.

originais pelo caminho escolar” (LAHIRE, 2002, p. 42). E nessa saída, os *trânsfugos* passam, permanentemente, por travessias no espaço social, de uma situação de coexistência pacífica de *habitus* a uma situação conflitual de contato com outros *habitus* sociais.

Essas travessias configuram o reconhecimento dos saberes compartilhados nos grupos de socialização primária, como a família, e dos saberes escolarizados, no momento de acesso constante e durável ao espaço escolar, como *público cativo* (LAHIRE, 2006).⁶¹

Considero que as professoras Sandra, Rose e Zélia são parcialmente *trânsfugas* de classe no sentido de que participaram e participam de campos sociais familiares e profissionais diferentes e às vezes conflituais aos grupos de origem de suas famílias. Uma das travessias mais significativas de uma situação social a outra que elas fizeram é a de serem filhas de pais não escolarizados ou apenas com uma escolarização básica, para a condição de representantes da sociedade letrada, na posição de professoras. Em suas socializações primárias na família e na escola, elas foram orientadas para a não reprodução da condição social dos pais – operários e domésticas (ver quadro abaixo) – e para obterem uma posição social mais, supostamente, confortável nas esferas de atividades profissionais. Como professoras, pela educação, “ascenderam socialmente e mudaram as condições de vida que tinham com suas famílias de origem” (GUEDES-PINTO, 2002).

Em termos de ocupação de postos de trabalho no campo profissional da educação hoje, duas delas, Sandra e Zélia, são concursadas, têm estabilidade no emprego e cumprem os anos de trabalho da carreira docente. Trabalham em dois ou três turnos para auferir uma renda que lhes possibilita acesso relativamente satisfatório aos bens e serviços sociais contemporâneos e conseguem acompanhar a escolarização de suas crianças para que, elas também, possam, pela educação, barganhar melhores condições profissionais no mercado de força de trabalho.

Em termos culturais, elas tiveram oportunidade de acesso à cultura canônica na escola e na universidade – passaram a conhecer o universo de saberes universais que embasam as licenciaturas e se depararam com leituras literárias, cujo acesso nem sempre pode ser franqueado inteiramente nos anos de permanência na universidade. No curso de Letras, por exemplo, há uma demanda curricular em

⁶¹ Lahire (2002) comenta que enquanto instituições como as bibliotecas e outros espaços culturais precisam cativar o seu público, a escola conta sempre com um público historicamente cativo.

termos de formação literária instituída sobre o cânone nas áreas dos estudos literários - literatura brasileira e literatura portuguesa e nas outras literaturas, caso o aluno opte em estudar também uma língua estrangeira. Mas o iniciar desse tipo de leitura “mesmo”, como afirmou Sandra, acontece para muitos estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia, entre outros cursos de formação do professor, praticamente por conta da obrigatoriedade das leituras do programa dos vestibulares que muitas vezes são resenhados nos cursinhos pré-vestibulares.

No curso de Pedagogia, que forma professor para o ensino fundamental só muito recentemente vem sendo oferecida uma disciplina que contempla os estudos linguísticos e literários. Os demais conhecimentos estão fundamentados em pilares de cunho especificamente pedagógico, como as didáticas e as psicologias de aprendizagem, as legislações educacionais, da história da educação etc.

Para que as professoras alfabetizadoras com as quais trabalho nesta tese fossem consideradas autênticas *trânsfugas de classe*, elas teriam de ter feito travessias pessoais guiadas pelo gosto pela leitura e pela pesquisa individual prolongada e incentivada por grupos de discussão escolares, familiares e extra-escolares, em ambientes sociais diferenciados em termos de cultura dominante e que as deixasse em desconforto desde a infância com o conhecimento e a cultura das suas famílias. Isso não acontece.

São, então, parcialmente “trânsfugas”, porque não tiveram acesso à ocupação de postos que as obrigassem a posicionar-se na classe social dominante.⁶² Geralmente, o que se deseja, no contexto da formação universitária, e dentro dela na formação do professor, é um retorno em capital econômico autenticado pelo diploma, capital escolar, porque ambos – capital econômico e capital escolar - são mais necessários que as formas culturais eruditas, mesmo sabendo que o nível de formação nunca assegura o acesso automático às vantagens sociais e ao progresso no mundo.

⁶² Isso implica não desconsiderar que as desigualdades sociais existem, e existem porque há uma forte desejabilidade mantida coletivamente, segundo Lahire (2006), nos grandes grupos sociais. Isso, nos pequenos grupos, não chega a criar condições de surgimento de desigualdades sociais. É essa desejabilidade que move a produção incerta de produtos da cultura erudita não só para ganhar mais dinheiro, para ter acesso a bens e serviços (e ter alto nível de formação), para ter acesso a empregos prestigiados, bem pagos, mas também às maneiras associadas à inteligência como “distinção” para se sentir e se mostrar coletivamente, ter acesso as formas de cultura consideradas como “mais elevadas”, “nobres” (para ter prestígio social).

Assim, colocar em cena discussões sobre o capital cultural em termos de leitura das professoras desta pesquisa implica levar em conta que elas são leitoras que não dominam plenamente uma sequenciação de leitura que as coloque em situação confortável sobre “o quê” e “como” ensinar a ler, mesmo que estejam muitas vezes dispostas a empreender as tais travessias entre as *disposições incorporadas* e as *disposições a agir*.

É mais fácil acostumar-se com as rotinas e as demandas da escola pública, por exemplo, acomodando-se também nas ações *inintencionais* e *sobredeterminadas* do campo profissional de que nos fala Hanks (2008)⁶³ e que, naturalmente, exigem a reprodução de alguns esquemas próprios do campo.

No entanto, os problemas se tornam maiores, quando examinamos as ações próprias do campo *intencional* em que é possível tomar posições diversas e agenciar novas posições, já que as mudanças podem acontecer no momento em que os contextos discursivos emergem, quando o agente *quer* que isso aconteça, ou seja, quando as palavras e expressões projetam objetos de ensino bem planejados e que podem, conseqüentemente, alterar os contextos.

Essa afirmação fica mais clara se compreendermos como as outras ações - a *inintencional* e a *sobredeterminada* - acontecem dentro de uma esfera de atividade do campo educacional, como a escola. A *inintencional* faz com que o professor ocupe posições mesmo que ele não queira, porque essas ações fazem parte do conjunto de atividades próprias do campo. Dessa forma, na escola, o professor “encontra-se em” ou é “colocado em” uma posição que é a de ser professor. Obedecer aos horários, chegar à escola e assinar o ponto, ir para a sala de aula e fazer a chamada, escrever no quadro, corrigir atividades etc, fazem parte do próprio campo que demanda tarefas específicas da esfera de ações *ser professor*.

Já as ações *sobredeterminadas*, segundo explica Hanks (2008, p. 196-8), acontecem a partir da aquisição do *habitus* por parte do praticante de qualquer profissão, reforçada constantemente pelos cenários, direitos, pelas responsabilidades e práticas rotineiras que compõem o campo. Ao longo do treinamento que inculca modos de ser apropriados para cada profissão, esses aspectos do campo reproduzem, sancionam e guiam os contextos e os modos de

⁶³ Como enfatizei no capítulo anterior, num campo social, há três tipos de ações segundo Hanks (p.196-8): as intencionais, as *inintencionais* e as *sobredeterminadas*.

ocupá-los. Nesse sentido o contexto não é muito flexível porque é sobredeterminado por incorporações específicas de cada profissão.

As ações do professor não deixam de se manter fiéis aos princípios de sua formação, nas instâncias em que os próprios campos sociais demandam ações *inintencionais e sobredeterminadas*. Afinal, estruturas duráveis e socialmente instituídas como a escola não mudam facilmente.

Nas próprias ações *intencionais*, em muitos momentos, como o da alfabetização pela soletração, no ensino da leitura pela escrita, as professoras reatualizam os esquemas de *habitus* com os quais elas próprias foram alfabetizadas, e os utilizam como esquemas devidamente adquiridos nas ações diárias; outras vezes, renegam esses saberes, porque embora eles sejam legitimados no campo social da escola, eles são criticados como “tradicionais” e, por isso, tentam agenciar novas disposições em torno do que circula socialmente como válido para todo o grupo social escolar – como se pode perceber nas **clivagens** que as professoras envolvidas nesta pesquisa fazem entre o que é silabação, métodos fônico ou construtivista, por exemplo.

Para as atividades com a leitura, geralmente, as professoras oscilam em relação a sua formação escolar, muitas vezes não prazerosa, instituída de acordo com o cânone integrado ao currículo escolar – e as experiências de leitura com o que foram socializadas, em primeira instância, dentro da família. E nessa oscilação é impossível haver uma travessia sem lacunas, conflitos e inseguranças porque construir as pontes para que essas travessias sejam mais tranquilas é historicamente complexo.

Os saberes mudam e as óticas com as quais abordamos esses saberes também mudam naquilo que o senso comum instituiu como atualização constante; e as professoras estão no centro dessas ações, no jogo que transcorre no campo educacional e no qual a maior responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no ensino é quase exclusivamente atribuída a elas mesmas.

Para que haja mudanças (ou travessias), então, é necessário que, além de ações intencionais, haja intervenções produtivas provindas muitas vezes de fora da escola. O que não se pode fazer é aceitar a equação entre escola e sociedade, e dizer que a escola reproduz apenas as relações sociais que perpetuam a classe dominante no poder, e assim ignorar os inúmeros gestos ordinários do homem comum que podem mesclar os estilos, as metodologias e as técnicas de ensino. É

contra essa simplificação que tanto Certeau (1994) quanto Lahire (2002, 2003, 2006) reagem, no sentido da manutenção da ilusão da unicidade e da homogeneização das ações escolares.

A escola como campo de poder e de luta, no seu interior comporta ações que não são sempre as mesmas. Quando singularizamos algum caso para análise, como o faço nesta tese, vemos que os questionamentos que sobressaem na análise dizem respeito sobre o quanto e o quê as professoras trazem dessa formação inicial em termos de reprodução de disposições incorporadas nos processo de escolarização infantil para os campos de atuação profissional, onde, hoje, ocupam a posição de agentes.

À primeira vista, falar das disposições para determinadas ações que parecem reproduzir esquemas incorporados pelas professoras na sua própria infância escolar subjaz em si um veredito de não acreditar na pluralidade das ações e manter-se atado à ilusão da unicidade. Ou, em outras palavras, de não aceitar que os conhecimentos vão sendo redimensionados e distribuídos socialmente nas agências sociais destinadas para tal fim – escolas, academias, centros de discussões, órgãos de divulgação etc. –, onde professores circulam e entram em contato com teorias que se complementam ou são reagentes entre si.

Na prática das primeiras incursões no campo profissional, flagram-se, no entanto, fazendo transferências de esquemas incorporados, ou debatem-se entre as aquisições fragmentadas das teorias que, no geral, são apenas parcialmente compreendidas e muitas vezes instituídas pelas políticas públicas, sancionadas como verdade e consumidas nas transferências possíveis do que se instituiu.

Proceder de tal maneira talvez não se coadune com a discussão de culturas híbridas, de homens plurais, de letramentos plurais, de reconhecer o novo no que foi introjetado do antigo – ou voltando ao assunto desta tese: de reconhecer os letramentos vernaculares na formação de leitura dos professores, na verdade, latentes nos letramentos escolares, na sua validade para a formação de novos leitores. E isso não seria uma travessia.

A revelia das digressões teóricas, trabalho com a hipótese de que a pesquisa científica, dependendo da metodologia empregada, pode proporcionar algumas “travessias” importantes, não de forma a-histórica, por meio de cortes bruscos, mas de construções que podem ser engendradas em forma de

microrresistências ao que foi sedimentado e sacralizado como saber reconhecido e legitimado socialmente.

Para isso, o modo de fazer pesquisa pode e deve, em muitos casos, ser colaborativo e interventivo. Utilizar-se, por exemplo, da narrativa para a auto-reflexão pode movimentar e redirecionar novos posicionamentos; entrevistar e comentar interdiscursivamente dados do que está sendo narrado, propor rodas de conversas em que se possa desmitificar os saberes escondidos sob a máscara da legitimação do saber dominante implica também oportunizar travessias.

Algumas dessas travessias serão mostradas aqui, a partir de dados gerados no período de 2004 a 2008, quando entrei na escola SN e lá passei por vários estágios, desde a observação de tipo etnográfica, aos encontros com a intenção de socializar as observações, aos seminários em que discuti e apresentei materiais didáticos para os eventos de letramento com o reconhecimento dos letramentos locais ou vernaculares, até os comentários feitos durante as entrevistas com as professoras, em que, de fato, trocamos informações.

As implicações dessas intervenções transparecem como tomadas de novos posicionamentos, que estão em movimentação nos *habitus* que as professoras incorporaram. Muitos desses esquemas são transferidos ou transpostos analogicamente numa determinada ação. Vejamos então⁶⁴.

A partir da primeira intervenção que fiz na escola SN, um dos projetos que tomou forma em decorrência dessas injunções foi o reconhecimento dos letramentos vernaculares, da cultura local incentivado na primeira reunião que eu fiz com as professoras da escola de todas as turmas e turnos, para socializar o resultado das observações que fizemos das práticas pedagógicas da escola e principalmente do ciclo Básico I.

A segunda intervenção constituiu-se de uma oficina tematizando a “elaboração de materiais didáticos para leitura”⁶⁵. O meu objetivo no momento era repassar algumas reflexões sobre como materializar em sequências didáticas o reconhecimento dos letramentos vernaculares e dos saberes da cultura local. O

⁶⁴ Muitas ações feitas após a gestão petista na prefeitura da cidade de Belém foram gestadas nos anos anteriores, durante a implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, no período de ingerências e injunções constantes do processo de pesquisa desta tese.

⁶⁵ Monografia orientada pela Profa. Roxane Rojo (2007) como trabalho de curso da disciplina Materiais Didáticos para Leitura (IEL-UNICAMP) e apresentada no IV SIGET (ver anais). Parte desse trabalho constituiu o capítulo 3 desta tese.

material que lhes apresentei foi a organização de uma sequência didática com a seleção de objetos de ensino com um determinado gênero: as fotografias etnográficas de eventos de letramentos veiculados em placas e cartazes expostos na rua da escola, como mostrei no capítulo 3 desta tese..

Após esse contato, gerei entrevistas com 08 professoras e, com elas, reconstituímos a primeira fase de suas escolarizações bem como as iniciações nas práticas de leitura, ao mesmo tempo em que estabelecíamos reflexões sobre o quê e como elas ensinavam a ler e a escrever ao longo de suas vidas profissionais.

Sem abordar as teorias com as quais eu estava trabalhando, conversamos sobre as ‘novidades’ com as quais os professores se defrontaram a partir da segunda metade do século XX, sobre como as teorias e, principalmente, os métodos de alfabetização se alternavam nas práticas escolares do ensino fundamental no Brasil. Detivemo-nos um pouco mais nas discussões sobre o construtivismo e a silabação, e sobre o que elas entendiam sobre os Parâmetros Nacionais da LDB para a Língua Portuguesa em torno dos gêneros textuais e sobre como tinham recebido as novidades em torno da palavra *letramento*.

O que me motivava, na verdade, era tentar fazê-las refletir sobre o que reproduziam em termos de disposições incorporadas e transferidas em formas de analogias. Após esses passos, uma das primeiras travessias que a escola fez como uma resposta às provocações feitas nas reflexões aconteceu no ano de 2007, no momento do planejamento anual, ao construir coletivamente uma alteração nos pontos principais do planejamento em termos dos seguintes itens, tanto para o CBI quanto para o CBI:

ÁREA	CONTEÚDO	O QUE EU VOU ENSINAR	O QUE EU ESPERO	COMO FAZER	RECURSOS	PERÍODO
------	----------	----------------------	-----------------	------------	----------	---------

O Planejamento, desta forma, continuou atendendo às exigências legais em termos da área de estudo, estruturadas de acordo com a LDB em Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade, mas promoveu uma reflexão sobre a relação entre as atividades: “o que eu vou ensinar” (objetos de ensino); “o que eu espero alcançar com o que eu vou ensinar” (objetivos); “como vou fazer para ensinar o que pretendo” (estratégias metodológicas e técnicas; “com que recursos vou viabilizar esse ‘como’” (materiais); e “quando ou até quando, ou

mesmo quanto tempo vou precisar para fazer isso” (em que tempo escolar). Para viabilizar esse planejamento, a coordenação pedagógica aceitou uma reivindicação que vinha sendo feita em relação à organização das turmas: as professoras eram de opinião que não bastava montar as turmas por idade e sim pelo grau de aprendizagem em termos de aquisição inicial de leitura e de escrita. Para as professoras não importava se ficariam com turmas mais ‘atrasadas’ ou mais ‘adiantadas’, o que importava era poder iniciar e terminar alguns projetos com todos os alunos das turmas, o que implicaria um certo nivelamento entre as turmas do primeiro ciclo.

Com essa mudança na organização das turmas segundo o nível de aprendizagem já alcançado pelos alunos, em 2008, foi criado pelo grupo o projeto intitulado PROJETO PEDAGÓGICO “POR UMA CULTURA DE PAZ que contemplou todas as datas comemorativas do calendário escolar⁶⁶. Entre os objetivos pautados para o projeto, muito do que discuti com as professoras teve ressonância. Por exemplo, embora os objetivos genéricos e indefinidos (“favorecer e ampliar a relação da criança com o meio ambiente possibilitando reconhecer-se enquanto sujeito histórico do contexto social; desenvolver práticas educativas coletivas primando pelo envolvimento cada vez maior da comunidade familiar nas ações da escola”) ainda fizessem parte do planejamento, havia ressonância nos objetivos específicos do que havíamos discutido em grupo, principalmente nestes exemplos e na metodologia:

conhecer e valorizar os diversos saberes que as crianças trazem para a escola; explorar o ambiente em que vivem e suas possibilidades de atuação enquanto sujeitos ; conhecer, discutir e respeitar a diversidade cultura; realizar práticas de responsabilidade social e favorecer práticas significativas de leitura e escrita (Projeto Pedagógico “Por uma cultura de paz”, 2008).

A metodologia previa um planejamento participativo de cada etapa do Projeto Pedagógico; a sensibilização para a organização das atividades através de conversas informais, observação de fotos e documentos antigos; a problematização a respeito das maiores curiosidades e desafios dos alunos a partir das conversas com a comunidade escolar e das observações realizadas; culminâncias bimestrais com exposição das produções dos alunos e registro das etapas do projeto.

⁶⁶ Ao final de cada bimestre, a escola promoveu a culminância avaliativa das atividades feitas em forma de exposição de coreografias, exposição de trabalhos escritos ilustrados, de pinturas, de peças teatrais, de montagem de fantoches que haviam sido feitos em sala de aula, e que, na culminância, foram socializados para todas a comunidade escolar.

Ainda no ano de 2007, fiz a terceira intervenção colaborativa em forma de entrevistas orais para o aprofundamento de alguns aspectos das narrativas escritas. Foram duas semanas de rodas de conversa em grupos com as professoras, de acordo com a disponibilidade delas. Para a primeira reunião só compareceram três professoras e com elas atravessamos o rio e geramos as narrativas na área ribeirinha, onde moram muitos alunos da escola e que atravessam cotidianamente o rio para poder assistir às aulas.



Foto 10. Gerando as narrativas orais

A temática das entrevistas direcionou-se para as disposições incorporadas em torno dos saberes da cultura local e para a importância que esses saberes poderiam ter, caso houvesse uma reflexão coletiva sobre eles, e acima de tudo, sobre a biodiversidade local, a onipresença dos rios em volta da cidade de Belém e o fato de a escola SN ser uma escola de feijão urbano ribeirinha.

A maior resposta dessas intervenções veio também em 2008, sob a forma do projeto **Ler, Ver e Ouvir: Abrindo Um Mundo Mágico de Sonhos**⁶⁷, que envolveu praticamente todos os professores da escola, entre eles Sandra e Zélia. O

⁶⁷ De autoria de Edson Ney Paixão, Ivani Rocha Nascimento e Silvia Cristina Leão e co-autoria de Dalton de Oliveira, Fátima Barata, Maria Monteiro, Maria da Glória Uchoa, Rui Moreira, Salomé Barros e Stela Silva,

projeto pautou-se por uma justificativa para que A Semana do Livro proporcionasse à comunidade escolar ações de incentivo à literatura Infantil, através do contar, ouvir e ler histórias⁶⁸. Esse projeto foi desenvolvido a partir de algumas idéias surgidas durante a Semana do Livro do ano anterior, com a visita da escritora e animadora cultural Heliana Barriga para um evento na escola. Com a escritora, as professoras conheceram a ideia da “Mala do Livro”⁶⁹, do conto e reconto dramatizado de histórias e observaram o envolvimento geral das crianças nas atividades de leitura.

As ações priorizadas pelo projeto tomaram a “A Mala do Livro” como pressuposto pedagógico e metodológico para socializar os recursos multimídia e ampliar o acervo da biblioteca da escola com doações de obras e brinquedos pedagógicos. Os objetivos passaram pela criação da *mala do livro* da escola: para fazer jus à temática de que ela poderia “Abrir um Mundo Mágico de Sonhos”, pela confecção de um material para compor o acervo da biblioteca da escola e a organização do cantinho de leitura; pela procura de atividades de adequação do texto escrito à imagem, através da leitura e escrita com uso de tecnologia multimídia; pela promoção de atividades artísticas de interação e integração do grupo e do trabalho com a expressão e a oralidade através da literatura de cordel.

O projeto de leitura abriu espaço para diversas atividades, como a sensibilização dos alunos e da comunidade na hora de entrada nas salas de aula pela apresentação da “mala” *Abrindo um Mundo Mágico de Sonhos* em cada sala, nos horários da sala de leitura. As outras atividades foram: a contação de histórias adequadas a cada faixa etária, a organização do espaço de leitura com a oficina de fantoches e a elaboração da cartilha “O Sílvia tem disso” com o letramentos vernaculares⁷⁰ quando, as crianças, orientadas pelas professoras, selecionaram as palavras e compuseram quadrinhas para cada seleção; depois fizeram uma ilustração para cada quadrinha e palavra chave. A escola se movimentou nos dois ciclos para mostrar essa cartilha, os alunos foram incentivados a fazer uma ilustração para cada letra e a melhor ilustração fez parte da cartilha que, encadernada, foi usada pela escola inteira.

⁶⁸ O projeto tomou como bibliografia básica *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*, de ABRAMOVICH, Fani (São Paulo. Scipione, 1989).

⁶⁹ O projeto de leitura « A Mala do Livro » é um projeto conhecido nacionalmente, em que se utiliza uma mala com livros e incentiva a leitura a partir da abertura da mala para as crianças.

⁷⁰ O texto da cartilha consta dos anexos da tese.

As ações seguintes foram se desenvolvendo durante todo o ano de 2008, continuaram em 2009 e culminaram com a criação de uma comunidade no orkut com o nome de *LER, VER, OUVIR : Canto, Conto, Canto, Canta... abrindo o mundo mágico dos sonhos*, em que se publicaram todas as fases do projeto. Por fim, organizou-se uma festa de encerramento do projeto no teatro do Centro de Convenções do Estado com a apresentação de todas as turmas.



Foto 11. Crianças em atividades de leitura

Uma outra intervenção que fiz direcionou-se para o “reconhecimento híbrido que permanece no centro da abordagem de aquisição de letramentos a respeito da relação entre práticas de letramento local e as práticas de letramento da escola” (STREET, 2003, p.80).

Mesmo fugindo da tentativa de romantizar a cultura local, quando refletimos sobre as práticas de ensino que envolvem a leitura e a escrita na cidade de Belém e, mais especificamente, nas escolas públicas municipais, há que se considerar que a Amazônia paraense tem em seu repertório uma vasta gama de aspectos que envolvem o lendário, o imaginário, o fantástico, o maravilhoso e muitas outras vertentes temáticas que circulam desde a tradição oral até aos registros escritos, mas que são sub-aproveitados em termos de didatização da leitura. Considerar esse repertório não significa desconhecer ou ignorar as injunções da

cultura do mundo globalizado. Ao contrário, pode ser visto pela ótica das práticas de letramento híbridas.

Isso quer dizer que falar do universo dos 'letramentos' que envolvem o imaginário da Amazônia paraense significa reconhecer o universo das "narrativas mitopoéticas" - um leque de histórias de encantarias, assombrações e visagens, de cunho fantástico e maravilhoso – que registram a cultura introjetada na população cabocla ribeirinha, de fluência natural, na medida em que é lembrada constantemente em rodas de conversa cotidianas. Nesses momentos, invocar alguma referência sobre esses seres mágicos que circulam no imaginário social significa tornar a conversa mais interessante, para os quais os olhos se abrem com mais atenção porque as narrativas provocam, particularmente, nas pessoas, expressões do tipo: "ah.... essa eu já sabia" ou "ah... eu ainda não sabia dessa, mas "diz que é verdade!". Todos, se já não vivenciaram uma ação dessa natureza, já tiveram ancestrais, mais velhos em sua família, parentes, tios distantes que já viram seres estranhos e sobrenaturais ou ouviram falar de suas histórias. Figuras brancas, assombrações e visagens, bichos que viram gente, gente que vira bicho, gente que é homem e mulher ao mesmo tempo, é bicho e pessoa, a desfilar numa caudatária sem fim.

A intervenção sobre como didatizar esse repertório aconteceu durante as entrevistas em que perguntei sobre as histórias que as professoras ouviram durante a infância. No momento, conversamos sobre como as narrativas de encantamento, assombração, visagem, tão significativas no processo de construção da identidade amazônica paraense, têm, certamente, para outras áreas do conhecimento, outras formas de significar. Botos, Curupiras, Mulheres-Onças e Cobras Encantadas, e qualquer outra delas podem, no entanto, isolar significados e ignorar a subjetivação do amazônida e seu imaginário social⁷¹. Além disso, seus espaços insulares, podem causar, num primeiro momento, um certo estranhamento, haja vista que nos

⁷¹ Há um projeto na UFPA, que conta um acervo de aproximadamente cinco mil narrativas, recolhidas nas sedes das cidades onde se localizam os oito *Campi* Avançados da UFPA e nos municípios circunvizinhos. São mitos relatados/gravados que fazem parte do acervo do projeto: "O imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense" (INFOPAP), segundo o Relatório Especial: Projeto INFOPAP: mitos da Amazônia paraense (2003).

colocam diante de uma diferença cultural dentro da própria Amazônia bem próxima do urbanismo da cidade de Belém, o que implica uma obrigatória tradução.

Comentei que esse tipo de material pode ser lido como uma representação de diferentes culturas postadas nos entre-lugares das próprias culturas, sem querer apressadamente entendê-los nos limites da tradição, conforme deixa claro Homi Bhabha (1998, p. 20):

a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e de contradição que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 1998, p.21).

Referendi o projeto: “O imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense” (INFOPAP), que compilou histórias regionais que não diferem da tipologia clássica dos gêneros narrativos, classificados por Propp em “A Morfologia do Conto Maravilhoso” (1984) em termos de análises morfológicas (escrita formal das palavras), sintáticas (disposição das palavras na frase e das frases no discurso) e lexicais (repertório de palavras). No entanto, há a presença do que os semioticistas chamam de “elementos periféricos de um texto” (SIMÕES & GOLDER, 1994), ou seja, tudo o que não faz parte efetivamente da estrutura básica da narrativa, mas sim de uma variedade lexical particular de cada região. Os contadores trazem consigo uma espécie de dialeto próprio, resultado de um repertório composto a partir das influências dos colonizadores e do contexto e paisagem em que vivem. É comum, por exemplo, nas histórias de príncipes e

princesas, os protagonistas dormirem em rede e os castelos estarem situados às margens dos rios que cortam a região.

Ao mesmo tempo há, com muita frequência, resquícios da fala do colonizador português em expressões confundidas com “a maneira de falar da população amazônica” (SIMÕES & GOLDBERGER, 2003), como é o caso de *foi obra de* (ação de responsabilidade de alguém); *ilharga* (ao lado de), *carecer* (necessitar, precisar); *enrascado* (em situação difícil). Em relação às lendas como as do Boto, da Iara, da Vitória Régia e das Amazonas que percorrem os muitos cantos do Brasil, as narrativas locais são sempre alternadas com uma “arte de dizer” (DE CERTEAU [1994]2005, p.85) textualizada pela fala regional, envolvendo o imaginário popular numa utilização de táticas em que os “feitos, as astúcias e ‘figuras’ de estilo, as aliterações, inversões e trocadilhos, participam” eliminando os discursos oficiais “para construir sentidos ‘próprios’”.

Comentei também que as intervenções do professor para reconhecer a importância de uma gama de gêneros narrativos, veiculados em textos orais e escritos a partir da realidade local, sempre são isoladas e não vêm contribuindo para guiar os estudantes a também reconhecerem-se como sujeitos de uma cultura híbrida.

Como resposta, a professora Zélia persistiu na ideia de criar um livrinho com seus alunos; ela investiu e encontrou maior recepção para a atividade com a “Lenda da Cobra Norato”⁷². O resultado do trabalho foi exposto na escola e a lenda foi encenada pelos alunos, depois das oficinas de criação da Cobra Grande e dos cenários para a encenação da lenda.

⁷² Os textos produzidos pelos alunos encontram-se no anexo desta tese.



Foto 12. Exposição dos trabalhos feitos em sala com a lenda da Cobra Norato

A professora Sandra, por sua vez, trabalhou a lenda do Boto utilizando a mesma metodologia de conto, reconto e encenação da lenda, como podemos observar na foto seguintes⁷³.

⁷³ As novas ações individuais de Sandra se concretizaram na criação de um blog «Sílvia Nota Dez», que, segundo a própria professora, foi pensado para desenvolver e divulgar as atividades pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita com os alunos do ciclo I e II da escola SN, cujo endereço é <http://sescnotadez.blogspot.com>. No blog, Sandra apresenta todas as atividades que ela realizou no ano de 2009, os projetos interdisciplinares e, entre eles, o projeto de leitura e escrita para as suas turmas, intitulado “A Galinha Ruiva”.



Foto 13. Encenação da lenda do Boto – Profa. Sandra

Por caminhos diferentes, ambas modificaram esquemas com os quais trabalhavam incluindo no contexto de suas interações as lendas regionais, facilmente reconhecidas pelas crianças e motivaram as atividades de leitura e escrita com encenações, produções de desenhos e cartazes e coreografias em que as crianças assumiram personagens diversos do imaginário local.

E assim o projeto caminhou, com reuniões para avaliações ao final da socialização de cada atividade, correções de possíveis falhas com vistas ao crescimento da próxima etapa a ser vivenciada.

A 2ª parte do projeto, “O XOTE ECOLÓGICO”, teve a culminância com a festa junina. A temática geral foi “Diversidade cultural e a biodiversidade”. Como sugestão de atividades, o projeto previa a exploração da variedade linguística, a pesquisa e adequação do vestuário de acordo com as condições climáticas, a pesquisa sobre comidas típicas e seu preparo adequado, entre diversas tarefas listadas pela coordenação.

O título “QUANDO A GENTE GOSTA CLARO QUE A GENTE CUIDA” foi escolhido para a 3ª. parte do projeto que continuou a exploração da temática envolvendo a cultura local hibridizada com as campanhas nacionais e internacionais sobre o efeito estufa e a necessidade de preservação ambiental. As atividades sugeridas para esta etapa foram a criação de um mascote, retirado de uma das lendas trabalhadas em atividades de leitura e escrita, *O Curupira/guardador da floresta*, para a apresentação na culminância por ocasião do encerramento dos

jogos escolares⁷⁴. Nesse contexto, uma das ações que se destacou sobre o folclore foi o resgate de expressões regionais desde o título de uma das atividades, “*Égua de ti miriti*” , que utilizou uma expressão regional para espanto diante de alguma coisa ou de alguém: “égua”e e o pronome de tratamento em segunda pessoa: “tu” (ti) para encenar e produzir atividades de leitura e de escrita com lendas regionais, além de fazer oficinas de brinquedos na escola⁷⁵.



Fotos 14, 15, 16 e 17: A Palmeira do Miriti e a arte popular com os brinquedos criados artesanalmente

Nessa atividade, pude observar que a escola se transformou num ambiente de festa, numa combinação prazerosa de trabalhar a leitura e a escrita com uma nova disposição por parte das professoras para assumir e legitimar a cultura local. Professores e alunos revezavam-se nas oficinas de confecção dos brinquedos e na produção de textos ilustrados sobre a temática e que foram expostos para toda a escola, como se pode observar nas fotos seguintes:

⁷⁴ Além desta, outras atividades foram sugeridas: a exposição de animais (01 por sala) explorando as características de cada um; a exposição de plantas (medicinais, decorativas, que servem para a alimentação); a confecção de álbuns com figuras de animais, uma excursão ao Museu Emílio Goeldi; a organização de uma passeata ecológica com placas criadas pelos alunos em sala de aula e uma pesquisa sobre os maiores representantes do folclore na região Norte.

⁷⁵ O miriti é um produto de uma palmeira, o miritizeiro, muito comum nas áreas de várzea da Amazônia. Não se sabe bem ao certo como se iniciou a tradição de confeccionar brinquedos feitos da polpa ou bucha do miriti, mas não há paraense que não tenha brincado ou pelo menos ouvido falar desses levíssimos brinquedos que mantêm a tradição de serem vendidos na Festa do Círio de Nazaré, que acontece no segundo domingo de outubro em Belém do Pará.



Foto 18. Cartaz do projeto “Égua de ti Miriti”



Foto 19. Exposição dos textos ilustrados das crianças

As atividades de leitura e de escrita das crianças manifestavam novas disposições por parte dos professores, no sentido de redimensionar gêneros escolares tradicionais com os letramentos vernaculares envolvendo a criação de historinhas ilustradas com os falares regionais.

Além da exploração de aspectos do linguajar e das lendas regionais, as danças locais como o carimbó, foram exploradas em letras que tematizam a abundância dos rios da região amazônica que, para muitos ribeirinhos, são verdadeiras ruas, caminhos de locomoção em barcos e canoas. Uma das canções do carimbó de feições mais urbanas foi composta pela dupla Paulo André e Rui Barata, paraenses, e chama-se “*Esse rio é minha rua*”. Trata-se da utilização intertextual de um verso do poeta modernista brasileiro Raul Bopp na obra *Cobra Norato*. A canção foi trabalhada não apenas em eventos de letramento escolar na sala de aula, incluindo a leitura, a escrita e a interpretação da letra da música, como também foi praticada como canto e dança de um folguedo introjetado na cultura local:

ESSE RIO É MINHA RUA

Esse rio é minha rua / Minha e tua, **mururé**⁷⁶ / Piso no peito da lua / Deito no chão da maré / Pois é, pois é... / Eu não sou de igarapé / Quem montou na cobra grande / Não se **escancha** em **poraqué** / Rio abaixo, rio acima / Minha sina cana é / Só em pensar na mardita / Me alembrei de Abaeté / BIS Pois é, pois é... / Eu não sou de igarapé / Quem montou na cobra grande / Não se escancha em **poraqué** / Arresponde boto preto / Quem te deu esse **piché** / Foi limo de maresia / Ou **inhaca** de mulher ? / BIS / Pois é, pois é ... / Eu não sou de igarapé / Quem montou na cobra grande / Não se escancha em puraqué. (Fonte : Site letras.terra.com.br)



Fotos 20 e 21. Cartaz e dança do carimbó “Esse rio é minha rua”, profa. Sandra

Um dos momentos em que participei das atividades programadas foi a vernissage e o Musical da Educação Infantil e CBI 1o. Ano. Os professores se cotizaram e compraram os materiais necessários para a promoção do evento. E assim tinta, telas, pincéis, papel mural e outros materiais foram adquiridos e as crianças passaram a produzir desenhos e pinturas orientadas pelo professor de Educação Artística para a exposição no dia da Criança. A temática da exposição era aspectos ligados à paisagem local que fazia parte da vida dos alunos.

⁷⁶ **Mururé**: planta aquática; **poraqué**: peixe elétrico; **escanchá**: desconjuntar; **piché**: cheiro forte de peixe, pitiú (regional); **inhaca**: mau odor, sudorese.



Foto 22. Aluno pintando, em um quadro, um barco atravessando um rio

A escola parece ter feito uma pequena travessia para a movimentação da comunidade com atividades transdisciplinares. Neste último sentido, a escola SN traduz a possibilidade de transformações lentas, mas significativas, nos eventos de letramento desde o aspecto visual, a metodologia de ensino de leitura e escrita até a inclusão das artes plásticas, visuais e cênicas sob uma outra perspectiva : a do ludismo e a do saber em ação, o que melhorou visivelmente o interesse das crianças pelas aulas. Se esse último aspecto diz respeito ao “como” ensinar a leitura e a escrita, há significativas indicações para a tomada de novos posicionamentos sobre “o quê” ensinar.

Assim, os projetos que trabalharam com o imaginário regional em torno de lenda e danças regionais fizeram emergir a cultura regional latente e que muitas vezes é desprivilegiada em detrimento do saber escolarizado abstraído dos saberes locais. Ao mesmo tempo, projeto como “Égua de ti Miriti” e “Identidades” valorizaram a dialetologia regional, a arte popular local e procuraram uma maior conscientização das crianças sobre quem são, onde moram e mesmo para as condições socioestruturais de vida das famílias.

Essas crianças moram num bairro periférico, muitas não moram em casas compartimentadas, mobiliadas, e só contam com a alimentação da merenda escolar. Mas sentem-se valorizados quando assumem papéis dentro da escola em atividades

que reconhecem elementos que fazem parte da vida delas, ao mesmo tempo em que, têm contato com pequenos textos que tematizam a vida do brasileiro, a constituição histórica de nossa vida social na qual se sentem incluídos.

No projeto “Identidades”, por exemplo, elas foram motivadas a ler e encenar poemas como “O Bicho” de Manuel Bandeira, e a participar de adaptações de “Navio Negreiro” de Castro Alves, “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, e foram estimulados a perceber que muito do que é veiculado em canções da música popular brasileira – que também lhes foram apresentadas, lidas e interpretadas - agora poderia ser entendido, por conta das redes intertextuais que dialogam com a história social brasileira. Assim há indicações, que se forem devidamente trabalhadas ao longo dos outros ciclos dentro da escola, podem fazê-las reconhecer a hibridização da cultura, por chamar a atenção para as “artes de fazer” da comunidade agora parte de suas aprendizagens de práticas letradas.

Mesmo as atividades finais do Projeto, que se intitulou “SEMENTE DO AMANHÃ” e selecionou aspectos relacionados à Espiritualidade, Ética e Conscientização, apontam para aspectos de valorização da memória social, da iniciação à conscientização sobre as formas de participação nos movimentos sociais, de solidariedade e justiça sociais. As atividades sugeridas para essa etapa foram sempre discutidas em sala de aula e direcionadas para eventos de letramento com orientações de atividades de leitura e de escrita em que os gêneros escolares tematizam aspectos do local/global, incentivando discussões sobre a vida social da comunidade⁷⁷.

Na comunidade escolar⁷⁸, há mostras inclusive de uma atividade chamada “Formação de Plateias”, que tenta, na medida do possível, deixar vir à tona a cultura residual e emergente do grupo social que possibilita que as experiências dos atores sociais em suas interações com os outros indivíduos seja intercambiado

⁷⁷ As tarefas sugeridas nesta etapa relacionaram vários aspectos como a pesquisa/gráfico demonstrando a opção religiosa da comunidade escolar, a motivação para as palestras sobre DSTs, trabalho infantil, alcoolismo e gravidez na adolescência, a discussão sobre o futuro da criança e do jovem (envolvendo a pesquisa sobre as brincadeiras e locais onde brincam as crianças da comunidade; a confecção de brinquedos; cuidado e respeito pelo idoso (com a participação das avós das crianças que contaram histórias de suas infâncias e a pesquisa sobre o livro de receitas da(o) vovó/vovô). Em relação à conscientização social, as atividades direcionaram-se para o dia da Consciência Negra, com a apresentação de um grupo de batuque, a dramatização da história do livro “Menina bonita do laço de fita”, o convite para a apresentação dos grupos de capoeira e o lançamento da campanha “Não ao preconceito!”.

⁷⁸ O trabalho da escola pode ser visualizado por todos no orkut «LER, OUVIR E VER : UM MUNDO MÁGICO DE SONHOS».

com as famílias, criando expectativas sobre arte e espetáculos, de forma diferenciada das formas de lazer a que o bairro está acostumado.

Assim, considero o trabalho com os letramentos vernaculares como a leitura, encenação e criação de historinhas com as lendas regionais, a valorização de expressões de danças regionais de tradições religiosas e profanas dentro da escola, como um poderoso meio de resgatar a legitimidade de certos produtos culturais e certas diversidades residuais da cultura local. Ao mesmo tempo, o trabalho com autores da literatura brasileira, como Castro Alves, Manuel Bandeira e Gonçalves Dias como emergência da cultura socialmente dominante, mesclada com a cultura popular, mostra que outras travessias foram feitas para a cultura não local, uma vez que chamou atenção para temáticas que circulam na literatura brasileira dominante. Dessa forma, também, a escola SN pode trabalhar o reconhecimento de aspectos da hibridização cultural até por quem não chegou a formar gostos e hábitos que lhe permitiriam entrar em consonância com ela.

TRAVESSIAS FINAIS

Desde que alguém efetua no curso de sua vida a passagem, que não é linear, de uma forma de relações sociais a uma outra, fazendo a experiência de uma transformação progressiva e difícil de sua relação com o mundo, essa pessoa está toda predisposta a interrogar o mundo. Nessas condições, o trabalho científico se torna uma anamnese, de volta sobre o passado, sua origem social (LAHIRE, 1994, p. 285).

A epígrafe com a qual introduzi esta tese tem um significado muito singular para mim, daí a sua repetição também aqui na conclusão, justificada pelo meu comprometimento como parte intrínseca da passagem alinear de transformações lentas, mas progressivas e difíceis, pelas quais passam todos os que atuam no campo social educacional, e, em especial, os que passaram por esse processo na escola SN.

Assim, o tempo em que fiz esta pesquisa é, ao mesmo tempo, um tempo científico que se confundiu com meu tempo pessoal, porque estive predisposta a interrogar aspectos específicos de um determinado mundo, aquele circunscrito no campo de atuação profissional com letramentos, e a tentar responder essas interrogações, tentando ser o mais coerente possível com escolhas teóricas e práticas que faço cotidianamente. Esse quadro de questionamentos e de buscas de respostas interpretativas delimitou-se no objeto de estudo deste trabalho e assumiu a feição de tese. Uma tese que trouxe à tona minhas experiências revisitadas no campo social da educação, paralelamente às ações docentes e à emergência das histórias sobre escolarização e formação de leitura das professoras alfabetizadoras, observadas, registradas e analisadas atentamente nos discursos em ação.

E assim também busquei uma interpretação para gestos, ao mesmo tempo singulares e coletivos, feitos pelas professoras alfabetizadoras da escola SN, ao: (i) questionar as ações cotidianas das professoras alfabetizadoras no ponto de convergência com suas histórias de formação de leitura; (ii) detalhar alguns recortes de narrativas nos campos sociais – escola, família, academia e trabalho – sobre o que foi fundamental para as suas constituições como leitoras; (iii) examinar as percepções que elas tinham sobre o processo de suas formações de leitura; (iv) e

colaborar etnograficamente para que as professoras manifestassem novas tomadas de posições sobre suas práticas de ensino.

As respostas para essas ações vieram gradativamente na medida em que fui palmilhando a realidade da escola e confrontando-a com as teorias que se materializaram em forma de reflexões sobre a “arte do fazer” educativo.

Neste processo, houve uma predisposição de minha parte para uma ou tantas ‘travessias’ – termo selecionado para compor o título desta tese e cuja escolha foi justificada na introdução deste trabalho. As travessias são dialéticas e podem ser figurativas, como se configura na marca d’água da capa deste estudo, em que um barquinho, conduzido por um único remador, está no meio do rio, e no fundo, as margens desse rio compõem a cena como lugar do qual se partiu e para o qual se poderá voltar. A figura toda pode configurar o percurso partilhado com as professoras alfabetizadoras da escola SN em todo o processo de investigação.

Travessias também são metáforas para as lutas e embates que se dão no campo social de ação profissional das professoras que participaram desta pesquisa, no interior do qual se organiza a prática cotidiana educativa. Neste campo, que não é imutável como toda e qualquer estrutura social, elas se movimentam e assumem determinadas posições que impulsionam ou travessias ou deixam-nas ‘no campo’ das esperas. Nessa movimentação, as ações que foram acompanhadas por nós dentro da escola deixaram que eu percebesse implicações diversas, próprias das regras do jogo da profissão docente, com seus interesses, seus capitais e seus fazeres específicos.

Para que isso acontecesse, a inserção no cotidiano dessas educadoras mostrou que são justamente as lutas nos próprios campos sociais como o espaço escolar, por exemplo, que cada professora, conforme o que lhes permite os poderes específicos da profissão e os esquemas de formação incorporados, faz esforços para manter e até melhorar sua posição.

A valorização do saber local da comunidade escolar, que redundou em novas ações agenciando novas tomadas de posições, foi acontecendo em muitos momentos da geração das narrativas orais, da observação da realidade circundante, da reflexão sobre a onipresença das águas na paisagem amazônica paraense, pelo caráter de insularidade da cidade de Belém e a possibilidade de exploração didática dessa paisagem, nas formas simbólicas das práticas da cultura ordinária do

imaginário local e com a inclusão de letramentos ‘ordinários’, que escrevem as ruas da periferia da cidade.

Considero que um dos primeiros momentos de responsividade que perpassou todas as intervenções foi aquele na qual as professoras e a coordenação pedagógica se engajaram, no momento do planejamento anual, em que houve uma discussão sobre a seleção dos objetos de ensino, dos objetivos em relação a estes objetos, das estratégias metodológicas e dos materiais didáticos a serem selecionados de acordo com o tempo escolar de cada turno, dentro da escola.

Um segundo momento foi a iniciativa de as professoras criarem sua própria cartilha ou manual de alfabetização com palavras que fizessem sentido para a comunidade escolar. Isso demonstrou que elas se apropriaram das colaborações que fizemos e empregaram-nas para construir outros instrumentos de interação em sala de aula. Sob o ponto de vista bakhtiniano, os professores criaram uma outra cartilha com base nas leituras colaborativas, nas interpretações construídas entre elas e eu, e entre elas, os alunos e a comunidade escolar e transferiram esses dados para as salas de aulas, onde os alunos também seriam capazes de uma construção de interpretações parecidas, autorizando-se eles próprios dos sentidos das palavras e dos textos.

Destas ações primeiras decorreram outras em que a escola retirou do limbo os saberes não legitimados socialmente e que, por muitos, são classificados como parte da ‘pobreza cultural’ do local. Nas atividades de leitura e de escrita, essa cultura passou a conviver com a literatura oficial, num processo orientado teoricamente pelas injunções dos letramentos como hibridização. E, assim, travessias foram feitas entre os saberes inculcados e reprodutores de esquemas de disposições incorporadas e o agenciamento de novas disposições.

Com estas considerações, não quero delimitar no final desta tese indicações de acabamentos e completude dos processos vivenciados dentro da escola. Pensar assim afasta todas as injunções próprias do caráter dialético das ações humanas e, em particular, das ações educativas sociohistoricamente compreendidas e empreendidas.

Ao contrário disso, esta tese me permitiu revisitar minhas experiências pessoais no campo educacional e possibilitou-me uma aproximação com o ensino fundamental para uma reflexão conjunta sobre as práticas, gostos, experiências,

performances, produtos de vanguarda que escapam do monopólio de legitimação da cultura dominante que são correntes no universo escolar, e, mesmo assim, não são reconhecidos pelas práticas escolares cotidianas.

Para isso, uma verdadeira acrobacia teórica foi necessária – percorrer as orientações teóricas sobre estudo de letramentos como uma prática social situada, que, igualmente demandou a compreensão da linguagem como prática social e parte da pluralidade dos esquemas e disposições de *habitus*. Ao mesmo tempo, incitou-me a pesquisa-ação, por meio da qual apliquei indicações teóricas, gerei dados relevantes e compus formas de análise que dessem conta da problemática delimitada. Assim, pude pensar com Certeau, no sentido de que “se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas podem, ao contrário, produzir sua própria teorização” (CERTEAU, 1994, p. 87) e produzir esta tese.

Dessa forma, teve sentido desamassar *o papel*, metáfora utilizada por Lahire para os espaços sociais amarrotados de nossas existências, para que nós, como atores e agentes individuais, possamos mostrar-nos em realidades plurais e socialmente produzidas. E assim também mostrarmos os nossos singulares plurais, sempre em travessias hibridizadas, em versões melhores que as essencializadas. Sem romantismos.

Penso que os inacabamentos são factíveis de toda e qualquer mudança e que há muitos de campos ‘de espera’, simbólicos, dentro dos campos educacionais mais amplos, que nos incitam também a fazer travessias. Sim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

ALMEIDA, L. R. DA SILVA. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Inter-Ação**, Rev. Fac. Educ., UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005.

ANSCOMBRE, J. C. E DUCROT, O. **L’argumentation dans la langue**. In Languages 42. Paris: Didier-Larousse, 1976.

BALL, A.; FREEDMAN, S. W. (org.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. London: Cambridge University, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1994.

BAKHTIN, M.[VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1993.

_____. **Estética da criação verbal** (2ª. Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERG, M.; ANDREWS, M. (org.) **Considering Counter-narratives**. Narrating, resisting, making sense. Philadelphia: John Benjamim, 2004.

BARTLETT, L. Identity Work and Cultural Artifacts in Literacy Learning and Use: A Sociocultural Analysis. **Language and Education** 19, 1. 1-9. 2005.

BATISTA, A. A. ; VAL, M.C. (org.). **Livros de Alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BATISTA, A.A.G. Os professores são não leitores? In: MARINHO, M; SILVA. C.S.R. DA (Orgs.). **Leitura do professor**.Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 23-60.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D. HAMILTON, M. &IVANIC, R. (org.) **Situated Literacie: Reading and Wrinting in Context**. London: Routledge, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BOURDIEU, P. **Raisons pratiques - Sur la théorie de l’action**. Paris: Seuil, 1994a.

BRUNER, P. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUNZEN, C. **Dinâmicas Discursivas na Aula de Português: os Usos do Livro Didático e Projetos Didáticos Autorais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. *Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, A-M. **Lécole et la lecture obligatoire**. Histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement de La lecture, Paris, RETZ, 2007.

_____. **Práticas de Leitura e Escrita**. História e atualidade. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2007

CHARTIER, A.-m, et HERBRARD I., **Discours sur la lecture (1880-2000)**, Fayard/BPI-Centre Pompidou, Paris, 2000.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura e de Escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLLINS, J.; BLOT, R. **Literacy and Literacies**. Texts, Power, and Identity. New York : Cambridge University Press, 2003.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

COSSON, R. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, G.; COSSON, R., (org.) **Leitura/literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UMG, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et Éducation**. Paris: Anthropos, 2003.

DOLZ, J.; SCHENEWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura** Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? **Antropology and Education Quarterly**, 15 (1): 51-66, 1984.

Esteves (1999, p.109) ESTEVES, José Manuel. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão Professor. Portugal, Porto Editora, 1995.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FORLINE, L.; FURTADO, L. G. Novas reflexões para o estudo de populações tradicionais na Amazônia: por uma revisão de conceitos e agendas estratégicas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Série Antropologia, Belém, n. 18, v. 2, p. 209-227, 2002.

GALVÃO, A.M. de O. & PRADO, C.L.. Apresentação. In: CHARTIER, A.M. **Práticas de leitura e escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GATTI, A. B. e SÁ BARRETO, E.S. **Professores do Brasil**: impasses e interesses. Brasília: UNESCO, 2009.

GEE, J. **Social linguistic and literacies: ideologt and discourses**. 2. ed. London: Falmer Press, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e da resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, E. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. *Antropologia, Linguística, Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GOMES SANTOS, S.N. **Recontando histórias na escola** – gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

GRAFF, H.J. **Os labirintos da alfabetização** – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GUEDES-PINTO, A.L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras; Faep/Unicamp ; Fapesp, 2002.

GUMPERZ, J.J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

GREENLEAF, C.L.; KATZ. M. Ever Newer Ways to Mean: Authoring Pedagogical Change in Secondary Subject-Area Classroom. In: BALL. A.; FREEDMAN, S. W. (org.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. London: Cambridge University, 2004.

HANKS, W.F. **Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Organização Anna C. Bentes, Renato Rezende e Marcos Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: Uma construção compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PEC-SP. ISSN 1806-27x.

HERNANDEZ, Fernando (2001). Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projetos**, Revista de Educação, Porto Alegre, v.3,n.4,2-7.

HYMES, D. Toward ethnography of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, P.P. (Ed.). **Languages and social context: selected readings**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2ª. Ed 2000.

JOSSO, M-C. In: T Souza, E. C. et alli.(org) **Tempos, narrativas e ficções : a invenção de si**. Porto Alegre: EDUPUCRS: EDUNEB, 2006.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, IEL/Unicamp, 18:5-4, 1991.

_____. O letramento na formação do professor. **Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll**, Porto Alegre, Anpoll, 1993a, pp. 769-774.

_____. Diálogos truncados e papéis trocados: O estudo da interação no ensino de língua materna. **Alfa**,17:59-74, 1993b.

_____. Por um enfoque interpretativo crítico dos marcadores de interação. **Boletim da Abralín**, 15: 180-186, 1994.

_____. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramento e Formação do professor: Quais as práticas e exigências no Local de Trabalho** .pp. 39-68. In: Kleiman, Ângela (org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. “**Formação do professor: retrospectivas e Perspectivas na Pesquisa**.”. pp.13-35. In: KLEIMAN, A. B.; MORAES, S.E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: SILVA, D.E.; VIEIRA,J.A. (Orgs.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília:UNB/Oficina Editorial do Instituto de Letras; Plano, 2002b.

_____. Metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. pp. 203-228.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G. ; BOCH, F. (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. Coleção ideias sobre linguagem.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revistas Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.8, 2006b.

KLEIMAN, A. ; BALTAR, M. (Orgs.) **Linguagem em (dis)curso**. LemD, v.8, n.3, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LAHIRE, B. **La raison scolaire**. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes, Pur, 2008.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

_____. **Homem plural**: os determinantes da ação. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. **Portrait sociologiques**. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris, Nathan, "Essais et Recherches" 2004.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Revista Educação e Sociedade**, Cedes, ed. 78, 2002.

_____. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Pul, 1993.

LIMA, Maria da Glória Soares B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M.S. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. In: KLEIMAN, A. ; BALTAR, M. (Orgs.) **Linguagem em (dis)curso**. LemD, v.8, n.3, p.519-539, set./dez. 2008.

MATÊNCIO, M.L. Letramento na formação do professor – Integração e Práticas Discursivas e Construção da Identidade Profissional. In: CORRÊA, Manoel. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, n.11, p.109-122, 2003.

MAGALHÃES, M.C.C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, 23, 1994, pp. 71-78.

MARINHO, Marildes. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo, (org.) **Leitura/literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UMG, 2004.

MOITA-LOPES, L.P. (org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA-LOPES, L.P. ; BASTOS, L.C. (org.) **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PROPP, Vladimir Iakovlevich. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RATTO, I (1995). Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A.B. (org) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

REGO, T.C. **Memórias de Escola** – cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROJO, R. (org). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, C. B. A intertextualidade na leitura da alfabetizadora. In: KLEIMAN, A. ; BALTAR, M. (Orgs.). **Linguagem em (dis)curso**. LemD., v.8.n.3, p.467-485, set./dez. 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, Hucitec, 1996

SEMEC. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana**. Belém, 1996.

_____. **Política Pública da Escola Cabana**. Belém, 1999.

_____. **Escola Cabana entre vivências e mudanças a construção de práxis pedagógica para aprendizagem com sucesso**. Belém, 2002.

_____. **Reorientação do Trabalho escolar**. Belém, 2002.

_____. **Relatório**. Belém, 2004

SHÖN, D.A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1995.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of Literacy**. Cambridge, Massa Harvard University Press, 1999.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora. In: KLEIMAN, Angela (org.). **O ensino e a formação do professor-alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. STREET (2003) "What's new in New Literacy Studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice" *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2).

SOARES, M.; ROCHA, G. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento Hip Hop. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 2009.

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A.B. (org). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes Editores; Editora da UNICAMP, 1995.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 34, 1999, pp 79-92.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. Antropologia, Linguística, Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

SCHÖN. D. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1995.

SIMÕES, Ma. do Socorro & GOLDER, C. Santarém conta... Belém, CEJUP, 1995.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação : Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

TRINDADE, S. **A produção do urbano em Belém e a forma metropolitana**. Belém: NAEA/UFGA, 2001.

VOVIO, C.L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, SP : [s.n.], 2007.

ZAVALA, V.; MÚRCIA-NINO; M. ; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de lãs Ciências Sociales em el Peru, 2004.

WORTHAM, S. **Narratives in Action**. New York: Teacrs'College Press, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1: NARRATIVA DE SANDRA

Meu nome é Sila, tenho 41 anos, nasci na cidade de Manaus, porém fui criada aqui em Belém. Sou formada em Letras e tenho duas especializações, uma em Língua Portuguesa e outra em Informática Escolar.

Tenho poucas lembranças da minha vida escolar. Não lembro de minha primeira professora nem de quem me ensinou a ler, acho que fui aprendendo sozinha com a ajuda de minha mãe.

Lembro que, quando eu era pequena, meu pai mudava muito de uma cidade pra outras. Fui realmente matriculada numa escola já com nove anos, em Santarém. Lá fiz a 1ª. Série, mas não lembro totalmente de nada sobre minha aprendizagem nesta escola.

Lembro que era uma escola grande, o nome era José de Alencar, havia muitas crianças, mas eu não brincava muito, era muito tímida. Sei também que eu apenas copiava; não lia.

Minha mãe ensinava em casa na cartilha de ABC, acho que foi onde aprendi a ler, depois me colocaram pra estudar com uma senhora pra reforço de leitura.

E assim fui ... não sei como, mas aprendi a ler num estalo! Na minha casa não tinha livros, mas lembro que meu tio lia "gibis", foi onde comecei realmente a ler, mas minha vó não gostava, brigava muito comigo quando eu estava lendo essas revistas, porque quando eu começava, não queria mais parar.

Na minha casa como ninguém costumava ler, só restava a minha mãe, que às vezes contava algumas histórias pra gente, por isso nenhum livro marcou minha infância, por falta de livros e, principalmente, de leituras.

Lembro bem que meus professores da 2ª., 3ª. e 4ª. séries, eu gostava muito deles, mas a que eu mais me lembro foi a da 3ª. série, a professora Eleonora, ela era branca, cabelos louros e cacheados. Era muito exigente, mas eu gostava muito dela porque ela ensinava bem.

Nessa fase de minha vida, nós já nos encontrávamos aqui em Belém, e minha mãe conseguiu vaga em escola pública, por isso até a terceira série, eu estudei em escola particular (escolinha de convênio).

No 2º. grau, comecei a ler os romances Sabrina e Júlia que minha vizinha me emprestava. Lembro que eu adorava, lia, não, devorava em poucas horas um livro daqueles.

Só comecei a ler os clássicos da literatura na Universidade. O primeiro livro que li foi Senhora de José de Alencar. De lá pra cá não parei mais.

Hoje leio de tudo: conto de fadas, literatura infanto-juvenil, clássicos, livros e revistas técnicas a área de educação e, principalmente, de Língua Portuguesa. Não gostei mais dos romances "tipo" Júlia e Sabrina e pouco leio gibis e revistas de fofocas e de novelas, não gasto meu dinheiro com elas.

Acho que o que me levou a ser professora foi a facilidade de encontrar emprego logo. Mas até hoje não me arrependo, apesar das dificuldades que enfrentamos na profissão.

Devido a minha história de vida como leitora procuro sempre incentivar meus alunos a lerem, a serem leitores, pena que apesar das dificuldades que eles têm hoje em dia, não aproveitam

(falo dos alunos do Ensino Médio), mas até de 50 alunos, uns 20 tornam-se leitores, já é alguma coisa.

Em minha turma de 1ª. série, procuro sempre ensiná-los a ler a partir de um texto significativo: parlenda, cantiga de roda, música, poema etc. e procuro sempre colocar meus alunos em contato com os livros, acho isso muito importante.

Tenho muita dificuldade em ensinar um aluno a ler, quando eles têm limitações em sua aprendizagem, ou seja, quando você tenta, tenta de todas as formas, e não consegue principalmente, quando é uma turma muito heterogênea, aí você tem que se desdobrar em várias para dar conta, e às vezes não consegue.

Quando é uma turma mais homogênea é mais fácil, porque você faz uma atividade pra toda a turma, é claro que durante o ano umas vão avançando mais que as outras, outras são mais lentas, mas você conhece o percurso dele para chegar até onde chegou.

ANEXO 2: NARRATIVA DE ROSE: JORNADAS DA VIDA

Eu, ROSE, nasci em 4 de dezembro de 1972, na Maternidade do Povo em Belém do Pará, passei muitos anos de minha vida morando na Cremação ou no Guamá, mas foi no 1º. bairro onde, com 6 anos de idade que aprendi a ler com a Professora Madalena em um livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Lembro-me da escola, de como adorava ir, brincar, aprender e fazer os deveres. Minha professora era muito calma e além de me ensinar, colocava estorinhas de discos para ouvirmos, lembro perfeitamente quando escutamos a do Patinho feio.

Na nossa casa não tinha muitos livros, mas minha avó era culinária e tinha algumas receitas, eu ia lendo, meu tio comprava sempre jornais e eu também à medida que ia conhecendo mais coisas mais rápido, fazia leituras.

Acredito que a leitura que mais me impressionou foi onde aprendi a ler, no livro do Sítio. Mais tarde, quando fomos estimulados a ler mais para a escola, conheci Gravidez na Adolescência, A Droga da Obediência, Poesias e As lendas do Pará, que gostei muito, ao passar o tempo vim gostar muito do Paulo Coelho, com Alquimia, O Monte Cinco e um que conta a história de uma espada que eu agora esqueci o nome.

Hoje, gosto muito quando procuro manter-me informada, pois com o corre corre, filho pequeno e casa para cuidar, não encontro tempo devido, já que à noite estou quase sempre cansada e com sono.

Considero livros voltados para a Educação, Sociologia e Psicologia importantes, sempre que posso, faço alguma leitura. Em revistas, ficamos conhecendo um pouco de tudo, como Veja, Istoé e Época. Confesso que preciso investir muito mais em mim, encontrar tempo e estudar, pois quero contribuir com a formação dos alunos de forma mais ampla, não só observando os estudos como progressão de séries ou ciclos, para que possam concluir o Ensino Fundamental ou Médio e correr atrás de emprego, mas que possam crescer com suas potencialidades, serem boas pessoas, bons leitores e escritores, estudem para aprender e não meramente reproduzir.

Este ano procurei ensinar buscando no tradicional e no mais ousado, uma parceria na intenção de consolidar a leitura. Trabalhei rótulos, recortes, músicas e os deixei livres para escrever e interpretar. Às vezes entrei em desespero por não verificar em todos os avanços necessários, mas depois compreendi o quanto somos complexos e os graus de dificuldade completamente distintos, mas é isso que quero aprofundar e entender mecanismos para a superação do que possa parecer impossível e ganhar essa batalha.

Pensar em estudos, educar crianças, jovens ou adultos é para mim retomar todo um percurso onde começou com a vontade de ingressar em uma Faculdade. Fiz três anos de Federal, Uepa, tentativas melhor dizendo, achei que tava ficando velha, perdendo tempo, então encarei a Unama e para continuar só se ganhasse o Crédito Educativo, foi ótimo, consegui. Foram quatro anos maravilhosos de minha vida onde conheci e aprendi com mestres e doutores admiráveis e num espaço magnífico.

Após a Faculdade já começou um momento mais angustiante, pois aquela rotina de estágios em escolas particulares e estaduais, avaliações, oficinas e outros chegara ao fim. Trabalhar na área foi muito difícil, mas depois de quase quatro anos tive oportunidade de trabalhar nesta escola (Sílvia Nascimento) e desempenhar o papel de professora, que o faço com muito amor e dedicação. Quero muito que este ano eu possa voltar a estudar, procurando me especializar ou fazer alguns cursos necessários ao árduo processo de conhecimento que o professor deve estar em constante busca.

ANEXO 3: NARRATIVA DE ZÉLIA : ERA UMA VEZ UMA MENINA...

Era uma vez uma menina chamada Giselle que os seus pais carinhosamente a chamam de Gisa, e isso pra ela é maravilhoso porque demonstra o amor que eles sentem. O Pai João é eletricista e a mãe Mira é dona de casa, ambos com 54 e 58 anos, lutaram muito durante suas vidas para garantir uma universidade e um bom emprego, mesmo não tendo a oportunidade de estudar até o primário, mas sabiam o quanto a educação seria importante para a vidas de seus filhos.

Nascida na cidade de Belém no estado do Pará, tendo sua infância no bairro do Guamá, onde brincava com suas irmãs no quintal de casa, onde viviam as mais fantásticas histórias e se preparavam para dançar e se apresentar para as suas amigas na rua e na escola em datas comemorativas (Páscoa, festas juninas, Natal ...).

*Iniciou sua vida escolar no Centro Comunitário Monte Serrat na mesma rua que morava alguns metros de sua casa. **Uma casa velha**, onde se dava para ver as matas e as árvores que tinham ao redor da casa e a água que tinha embaixo da casa com poucas tábuas e poucas telhas, pois se olhava para o teto e via-se o sol e também a chuva que vinha chegando, já sabíamos que as nossas mães vinham nos buscar com medo que ficássemos alagados e ilhados dentro da escola, sem dizer o risco a doenças, pois o local não possuía nenhuma infra-estrutura.*

*Mas, como todos esses problemas, graças a Deus tínhamos **duas grandes professoras** (Graça e Rita) que enfrentavam tudo isso com muita coragem e com muita determinação, faziam do momento da escola inesquecível; pois conseguiam ensinar a ler e escrever uma menina que antes não tinha acesso a nenhum tipo de leitura, e a partir daí começou a pedir aos seus pais que comprassem livros, mas sem condições pra isso, sua mãe contava histórias e depois escrevia para que pudesse mais tarde lê-las.*

Na escola as professoras geralmente traziam de suas casas livros didáticos e livros como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, revistas em quadrinhos entre outros para os alunos lerem e depois pediam para nós recontarmos a história e nos ajudavam escrever. E uma coisa muito marcante em tudo isso era o carinho e a atenção que as duas manifestavam por todos nós, pois lembro-me de suas mãos negras sobre a minha ensinando-me a escrever, bem como de seus lábios carnudos nos lendo histórias, com sua voz macia.

*Todos os livros eram marcantes por cada um trazia **uma informação nova** que fascinava. E até hoje o contato com todos os tipos de leitura é especial.*

Hoje Gisa aos 33 anos, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Docência do Ensino Superior, tenta fazer de sua prática um instrumento formador de cidadãos conscientes, e com opiniões e atitudes, em busca de um mundo social mais humano e justo. Sabe que não é uma tarefa fácil devido os vários problemas que afetam a qualidade da educação e a vida e a realidade de seus alunos. Mas como suas professoras Graça e Rita não esmoreceram, pois o mais importante mesmo é a educação de seus alunos é dar-lhes a oportunidade de poderem construir o seu futuro.

*Assim **aquela menina, agora mulher e educadora** que continua acreditando na educação, que foi uma escolha sua e não uma imposição nem falta de opção. Vai a cada dia*

buscando, lutando e se angustiando, mas nunca desiste, pois a educação é como o sangue que corre em suas veias.

ANEXO 3: CARTILHA DA ESCOLA SN

A a a

A PALAVRA **AMIGO**, AMIZADE
TEM NO SILVIO, ESCOLA
UM PORTO SEGURO, UM COLEGA
UM PARA SEMPRE QUE GUARDAREI NA MEMÓRIA

B b b

BRINQUEDO, BRINCANDO, BRINCAR
BONECA SENTA E CHORA
BOLA ROLA SEM PARAR
PIÃO GIRA E REBOLA
PIPA SOLTA NO AR

C c c

A **COPA** NÃO TEM APENAS
COPOS, COLHERES E PRATOS.
TEM GENTE DE CORAÇÃO GRANDE
MAIOR QUE AQUELE PANELÃO
QUE COLOCA MUITO AMOR
PRA TEMPERAR O FEIJÃO.

D d d

MANDA E DESMANDA
VERDADE E BONDADE
ORIENTA E ENCAMINHA
O "D" DE **DIRETORA**
UMA FINÍSSIMA AUTORIDADE

E e e

NOSSOS **EDUCADORES**
SÃO EXEMPLO DE INTELIGÊNCIA
AMOR E RESPEITO.
FAZEM EDUCAÇÃO COM COMPROMISSO E DIVERSÃO.

F f f

FESTA JUNINA ANIMADA
FESTA JUNINA ARRETADA
DE BRINCADEIRAS E DANÇAS
COM A CRIANÇA
TAMBÉM TEM AS MISSES GRACIOSAS
E MUITAS COMIDAS GOSTOSAS.

G g g

GENTE, GENTE, DIFERENTE
GENTE, GENTE DE MONTÃO
TEM TANTA GENTE ENTÃO
QUE NO SILVIO JÁ VIROU
MULTIDÃO

H h h

O **HINO** NACIONAL
NA ESCOLA A GENTE CANTA
VAMOS LÁ PRO PÁTIO
PRA ENTRAR NO RITMO DESSA DANÇA

I i i

A LETRA I DE **INFORMÁTICA**
É AÇÃO E MODERNIZAÇÃO
QUANDO PEGO NO COMPUTADOR
TENHO TANTA INFORMAÇÃO
QUE ENRIQUECE A MINHA IMAGINAÇÃO

J j j

O **JARDIM** DA SILVIO NASCIMENTO
É UM MARAVILHOSO INVENTO
QUE VEIO COM CERTEZA, MINHA GENTE
PURIFICAR O MEIO AMBIENTE

e ampliar ARRANCA SORRISOS, APLAUSOS E DIVERSÃO.

U u u

UNIFORME, CONFORME
COR VERMELHA, COR AZULÃO
NINGUÉM DISFORME
PARA A NOSSA PROTEÇÃO

V v v

VENCEDOR, NEM SEMPRE CAMPEÃO
PORÉM LUTADOR

ENGANA TANTA REALIDADE
QUE SEU SORRISO
ENGANA A DOR

X x x

XIXI NA PAREDE
XIXI NO CHÃO
ISSO NÃO PODE NÃO!
PROCURE O BANHEIRO
E MOSTRE EDUCAÇÃO.

Z z z

ZÉ NA ESCOLA TAMBÉM
CHUVA MIÚDA QUE NÃO MOLHA NINGUÉM
SAMBA NA GARGANTA, SAMBA NO PÉ
GRANDE FIGURA
QUE SÓ AQUI TEM.