



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: UM ESTUDO
SOBRE LEITURA E ESCRITA NO PERCURSO DA
FORMAÇÃO DOCENTE

Euzeni Araújo Trajano

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EUZENI ARAÚJO TRAJANO

PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: UM ESTUDO
SOBRE LEITURA E ESCRITA NO PERCURSO DA
FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

MANAUS-AM
2009

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Trajano, Euzeni Araújo.
Professor Aprendizente e Ensinante: Um Estudo sobre Leitura e Escrita no Percurso da Formação Docente, 2009.
136 f.; s/il.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.
1. Formação do Professor 2. Leitura 3. Escrita I. Título
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

EUZENI ARAÚJO TRAJANO

PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: UM ESTUDO
SOBRE LEITURA E ESCRITA NO PERCURSO DA
FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

Aprovado em 28 de maio de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED

Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED

Prof. Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque – Membro
Universidade Federal do Amazonas/ICHL

DEDICATÓRIA

*Às minhas filhas Bianca, Beatriz, Marlene e
ao meu filho Jorge Júnior.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu saúde e energia para realizar este trabalho.

Ao Jorge Trajano, meu marido, pelo companheirismo de todos os dias, que soube respeitar o tempo de estudo dedicado ao Mestrado e me apoiou sempre.

À minha orientadora, professora Dr.^a Antonia Silva de Lima, por acreditar na possibilidade deste trabalho, respeitar o meu tempo de aprendizagem que, por sinal, foi longo.

Aos professores colaboradores desta pesquisa.

As amigas Maria de Jesus Belém e Eglê Wanzeler pelas constantes colaborações sempre que me sentia angustiada no percurso do Mestrado.

Aos queridas amigas e amigos da SEMED e do CEFORT que me deram força, incentivo, torceram por mim e me ofereceram sempre a ajuda necessária; para não ser injusta ou esquecer algum nome não os citarei; mas agradeço.

Aos colegas da turma de mestrado, do ano de 2006, pelo curto, mas significativo, tempo de convivência.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, dentre os quais, as professoras Ana Alcídia Moraes, Arminda Mourão, Lucíola Inês Cavalcante e, especialmente, o professor Luís Carlos Cerquinho pelas valiosas contribuições ao meu crescimento profissional, e, especialmente, pela convivência amigável e solidária.

À amiga Kátia Florêncio, que gentilmente fez a tradução do resumo.

Às amigas Leila Cordeiro e Marlene Gomes, pelo apoio na correção do trabalho.

Ao amigo Tenório Telles, pela história de vida e de luta em favor da leitura e da escrita no Amazonas.

Às amigas Anete Ramos, Jaqueline Praia e Dalila Bentes, pelo apoio e por rebever os meus abusos no empréstimo dos livros da biblioteca do Centro de Formação, ajuda extremamente valiosa na elaboração desta pesquisa.

Às minhas irmãs, irmãos, sogra, cunhados, cunhadas, familiares e amigos, agradeço o apoio sempre que necessário.

Aos meus pais queridos, Raimunda e Salustiano, in memoriam, minhas eternas saudades.

A todos que contribuíram com seu apoio, carinho e incentivo, os meus sinceros agradecimentos.

AGRADEÇO.

O que estou te escrevendo não é para se ler – é para se ser. [...] Vim te escrever. Quer dizer: ser (CLÁRICE LISPECTOR, Água Viva).

“As práticas de escrita tem presença ínfima no processo de escolarização dos indivíduos, dessa forma é lógico que sejam penosas e difíceis, uma vez que a maioria dos indivíduos, ao longo dos anos de escolarização, teve pouca intimidade com o exercício da escrita. Essa situação também envolve os pesquisadores [...] fazendo com que a atividade da escrita seja realizada com dificuldade e até mesmo com sofrimento”

(IBIAPINA, 2008).

RESUMO

A pesquisa intitulada *Professor aprendente e ensinante: um estudo sobre leitura e escrita no percurso da formação docente* intencionou compreender a problemática que envolve a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à apreensão e uso da leitura e da escrita, bem como conhecer as concepções que permearam/permeiam suas práticas formativas, tendo em vista, suas trajetórias de formação leitora/escritora. Direcionamos o estudo pelas seguintes questões: Quais as concepções de leitura e escrita que permearam/permeiam o percurso formativo dos professores dos anos iniciais? Se a leitura e a escrita são constituintes do tornar-se professor, como o Curso de Pedagogia tem contribuído com a formação leitora/escritora do professor? Como tem se dado a relação do professor dos anos iniciais com a leitura e a escrita: o que lêem e o que escrevem? Tratou-se, portanto, de imergindo no universo das narrativas, conhecer a trajetória escolar, identificando as concepções de leitura e escrita, que permearam o processo formativo dos professores dos anos iniciais e evidenciar os aspectos relevantes na e da produção da escrita e da leitura destes educadores, atentando para as limitações ou avanços nesses processos. Para efeito do reconhecimento da importância do processo de formação dos pesquisados, verificamos as contribuições do Curso de Pedagogia oferecido no Programa Especial de Formação Docente - PEFD/RP, realizado no município de Manaus, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na formação leitora/escritora deste professor. As narrativas nos revelaram que a instituição formadora tem pela frente o desafio de efetivar uma perspectiva de formação inicial que possibilite transformar a relação mecanicista dos professores com o material escrito e o próprio ato de ler, rumo a uma práxis histórico-cultural capaz de apresentar nítidos reflexos no exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

The research called *Learning and teaching teacher: a study about reading and writing during the training route*, aims to understand the problems that involves the teachers training of the first years of primary school as well as to know the conceptions that involves their practices, focus on their trajectories of reader/writer. This study goes to the following questions: which conceptions of reading and writing involve the first years teachers training route? If the reading and writing are possible to fall in a teacher, how the Education Course has contributed as reader/writer teacher? How is the relation between the first years primary school teachers: what do they read and write? Therefore, it deals with to come inside the universe of narrative, to know the school trajectory, identifying the conceptions of reading and writing that involves the teachers training of the first years of primary school and to show the relevant aspects of reading and writing production of these teachers, to be attentive to their limitations and advances during the processes. For the researches process importance reorganization effect, we checked the contributions of Education Course offered by the PEFD/RP (Special Program for Teachers Training), carried in Manaus city, by the Education College of Amazon Federal University, for a reader/writer training teacher. The narratives show that the institution has a challenge to continue the perspective of initial training that help to turn into a mechanical relation of the teacher with the written material and their own writing, bounding for a cultural historical custom to be able to present clear reflection in the profession practice.

KEY-WORDS: Teacher Training; Reading; Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
1 – PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: PERCURSOS FORMATIVOS ..	27
1.1 – Contextualizando a Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	27
1.2 – Identidade e Saberes Necessários ao Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	37
1.3 – A Competência Leitora/Escritora na Educação Básica.....	43
CAPÍTULO 2	
2 – TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO LEITORA/ESCRITORA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
2.1 – Leitura e Escrita no Contexto Familiar.....	57
2.2 – Leitura e Escrita no Contexto Escolar.....	61
2.3 – Tornando-se Professor: O Curso de Magistério.....	70
CAPÍTULO 3	
3 – HISTÓRIAS DE VIDA DE QUEM APRENDE E ENSINA A LER E ESCREVER	76
3.1 – As Contribuições do Curso de Pedagogia: A Universidade como Lugar de uma Formação Leitora/Escritora do Professor.....	76
3.2 – As Experiências dos Professores com a Leitura e a Produção Escrita: O que Lêem e o que Escrevem?.....	88
3.3 – Superando Limites: Visualizando as Possibilidades.....	95
CONSIDERAÇÕES, POR ENQUANTO, FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

É preciso questionar a relação que os professores têm com a língua. É preciso ouvir o que falam, saber conhecer o que lêem e escrevem [...] pois, assim como é na linguagem que se encontra o poder da rememoração da história, é a linguagem que guarda a possibilidade de tecer a história a cada dia [...] (KRAMER, 2002).

Com este trabalho de pesquisa, intitulado “*professor aprendente e ensinante: um estudo sobre leitura e escrita no percurso da formação docente*”, objetivamos analisar a problemática que envolve a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à apreensão e uso da leitura e da escrita, bem como conhecer as concepções que permearam/permeiam suas práticas formativas, tendo em vista suas trajetórias de formação leitora/escritora.

A inquietação que nos moveu nessa direção foi a grande discussão, hoje, no Brasil, referente à leitura e à escrita, de que a escola não tem conseguido cumprir com a tarefa de ensinar suas crianças, jovens e adultos a ler e a escrever. Como boa parte dessa tarefa é dada ao professor dos Anos Iniciais, que tem por responsabilidade introduzir, formalmente, a criança, o jovem e o adulto no mundo da leitura e da escrita pressupomos o estabelecimento, pelo professor, de relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática cultural e social.

O interesse em estudar esta problemática, remete-nos ao nosso próprio percurso formativo. Hoje, nos defrontamos com os desafios da leitura e da produção escrita que, entendemos, têm suas raízes na infância, no início do processo de escolarização. Recordamos, com nitidez, como era proposto o trabalho de interpretação de textos no primeiro e no segundo grau – as questões eram direcionadas a responder, exatamente, o que já estava posto no texto, não havia estímulo a pensar sobre, mas repetir e copiar a idéia de outrem sem mesmo entendê-la, bastava localizar no texto a resposta solicitada.

Nessa perspectiva, a formação recebida na educação básica não tinha por objetivo a pesquisa, a investigação, mas a cópia, a reprodução. Mais adiante, na academia, esses exercícios técnicos e metódicos, característicos da concepção bancária de educação, ainda predominavam. Para Freire (1981), estas práticas educativas em que o educando recebe, passivamente, os conhecimentos e que o educador se considera transmissor de conteúdos estanques a ignorantes receptáculos, caracteriza o que ele denominou de concepção bancária de educação.

O resultado dessa educação é a alienação e o fomento à mediocridade, em detrimento do estímulo à criatividade. Lamentavelmente, não podemos afirmar que esta concepção bancária de educação tenha sido superada. Moraes (2000) destaca que, no interior dessa concepção, alunos e professores acabavam (e acabam ainda hoje) sendo destituídos da prerrogativa de, como leitores, produzir as suas próprias interpretações sobre os textos a partir dos diferentes modos e processos de compreendê-los.

A preocupação com a formação de professores que cultivam práticas de leitura e de escrita evidenciou-se, de forma mais contundente, ao desenvolvermos

um trabalho de coordenação de grupo, na formação continuada de professoras¹ atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus, por meio do Programa Parâmetros em Ação, no ano de 2000. Na condição de formadora, verificamos as dificuldades dessas cursistas em realizar as leituras propostas para as discussões, dificuldades de compreensão e interpretação, do pensamento dos autores lidos. Na relação destas teorias com as suas práticas percebemos o quanto isso estava desconexo. Isto comprometia a produção escrita nas atividades de registros das ações do grupo de cursistas e no próprio processo de avaliação.

A título de exemplificação, narramos um pouco da rotina no curso: o trabalho desenvolvido nesse período de formação requeria o uso de um caderno pessoal e um caderno coletivo para anotações detalhadas. O registro permitia recuperar as questões tratadas durante os encontros trazendo, no bojo, a reflexão quanto à importância do registro enquanto processo de avaliação de nossas práticas e formação pessoal.

Ao solicitarmos às professoras que fizessem o registro das atividades trabalhadas em cada dia ou que lessem os seus registros diários, quase ninguém se dispunha a fazê-lo e, às vezes, era necessário utilizarmos técnicas de sorteio para selecionar quem seria a escriba do dia do caderno coletivo. Alguns escritos eram compostos de frases estanques que não descreviam, fidedignamente, o processo vivenciado na formação.

O momento da formação continuada que poderia ser um rico intercâmbio de experiências, de criação de vínculos por meio dos relatos orais e escritos, torna-se, muitas vezes, apenas um espaço de transmissão de informações desvinculadas de suas trajetórias pessoais e profissionais. Tornar perceptível a relação teoria – prática

¹ Turma composta por 30 docentes do sexo feminino. Não havia professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil. Ainda hoje, a educação das crianças pequenas é assumida em sua maioria por mulheres.

e a importância do registro para essa reflexão era um objetivo almejado, porém, nem sempre alcançado.

Outra experiência marcante se deu ao atuarmos como professoras do Ensino Superior nas universidades particulares: muitos de nossos alunos apresentavam inúmeras dificuldades nos quesitos “leitura e produção textual”. Esses alunos estavam ali cursando o Normal Superior ou Pedagogia e logo estariam formados, com diplomas em mãos e atuando nas escolas públicas e particulares de nossa cidade.

A questão e a reflexão com as quais nos deparamos, naquele momento, foram as de como poderíamos contribuir para que estes alunos pudessem amenizar este conflito do não saber, que se dá internamente e que nem sempre estavam dispostos a externá-lo, dada à dificuldade de perceber ou expor as suas próprias limitações. Auxiliar os alunos(as) docentes a ler, compreendendo o sentido e as entrelinhas do texto, bem como a produzir, expressando idéias e sentimentos e, por conseguinte, levar os seus próprios alunos a tornarem-se leitores e produtores de textos, tem sido uma preocupação nossa e de muitos professores dos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de educação.

Foram as experiências com a formação de professores citadas acima que marcaram, de tal forma, a nossa atuação profissional que nos levaram a desenvolver esta pesquisa e mais especificamente por estarmos atuando num espaço de formação – O Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), onde acontecia a Formação Inicial em convênio com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Formação Continuada de professores ministrada pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED),

Este estudo surgiu, também, como uma oportunidade de autoformação, ampliando o nosso universo de leitura e, na perspectiva de apresentar reflexões sobre a leitura e produção escrita de alunos/docentes (professores efetivos da rede pública), cursando o nível superior, desvelando suas concepções de leitura e escrita e alternativas de superação das próprias limitações geradas pela formação básica. Isso nos indica ser urgente e necessário que as instituições formadoras de professores considerem e invistam na leitura e na escrita como práticas vivas e construtivas, onde ler e escrever sejam instrumentos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos legítimos a exercer e responsabilidades necessárias a assumir.

O professor deve buscar ser um leitor que, além de compreender e dialogar com o texto é capaz de descobrir o valor e o prazer da leitura, desvendando os vários sentidos possíveis de um texto. Deve ser também, um produtor de textos, “autor”, que além de escrever frases e palavras, tem a competência para compor textos, enfrentar os desafios de sua produção e sentir o gosto pela possibilidade de dar vida aos seus pensamentos, idéias e fantasias. Ter essa habilidade poderá favorecer também, o desenvolvimento do prazer de ler e escrever nos alunos.

Consideramos, portanto, a importância do processo formativo como elemento fundamental para o exercício de uma prática educativa eficaz na construção do conhecimento relativo ao ensinar e ao aprender. Tal importância nos direciona a questionar sobre as concepções que orientam as práticas dos professores dos anos iniciais no que se refere ao uso da leitura e da escrita. Tal investigação se faz pertinente, na medida em que os professores durante os cursos de formação continuada apresentam limitações quanto à leitura e à produção de textos.

Em busca de compreendermos a problemática que envolve a formação leitora/escritora dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental cursando o 3º período de Pedagogia do Programa Especial de Formação Docente –PEFD- Rede Pública, direcionamos o estudo pelas seguintes questões: Quais as concepções de leitura e escrita que permearam o percurso formativo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se a leitura e a escrita são constituintes do tornar-se professor, como o Curso de Pedagogia tem contribuído com a formação leitora/escritora do professor? Como tem se dado a relação do professor dos anos iniciais com a leitura e a escrita: o que lêem e o que escrevem?

Tratou-se, portanto, de conhecer a trajetória de formação do leitor/escritor, identificando as concepções de leitura e escrita, que permearam o processo formativo dos professores dos Anos Iniciais. Verificar como vem contribuindo o Curso de Pedagogia oferecido no PEFD/RP, realizado no município de Manaus, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na formação leitora/escritora do professor, bem como compreender como tem se dado a relação desses professores com a escrita e a leitura, atentando para as limitações ou avanços desses processos, verificando o que lêem e o que escrevem.

Os sujeitos da pesquisa são professores efetivos da rede municipal, cursando pedagogia pelo programa especial de formação docente – pefd - numa parceria entre a universidade federal do amazonas e a prefeitura de manaus. esses professores se encontram nesse momento, na posição de aprendentes, num processo de formação inicial, com caráter de formação continuada e, por já se encontrarem no exercício da docência, são, ao mesmo tempo, ensinantes. ao pensarmos nessa nomenclatura quisemos dar a idéia desse movimento simultâneo,

de estar sendo, que envolveu esses sujeitos aprendentes e ensinantes, num ir e vir, onde a construção do conhecimento torna-se um processo permanente.

A investigação das práticas de leitura e escrita nos espaços de formação é essencial, tendo em vista que, nesses espaços os professores lidam com seus pares, com a palavra alheia expressa pela experiência vivida enquanto sujeitos socialmente situados. A palavra escrita permite uma organização pessoal das palavras do mundo, da experiência da vida. Toda e qualquer atividade humana está relacionado com o uso da língua através de enunciados, orais ou escrito, emanado de todo ser humano, independentemente de sua classe social (BAKHTIN, 2004).

Este é um imperativo que se coloca à educação brasileira como um todo, incluindo-se aí os desafios da educação amazônica, onde a tradição oral ainda é predominante na cultura, portanto, tornou-se relevante tomar como objeto de pesquisa essa realidade. Destaca-se a pertinência para o contexto das ciências da educação, para a própria sociedade, e para o universo da pesquisa, de estudos densos capazes de impulsionar mudanças na direção da formação de professores leitores e escritores.

O Percorso Metodológico

Para a sistematização deste estudo, optamos pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, entendida como caminho capaz de produzir conhecimento a partir do entrelaçamento teórico e uma base empírica consistente, que não se limite a um amontoado de dados. Como é próprio da pesquisa qualitativa que não tem por herança caminhos já traçados ou delineados como ocorre com as ciências exatas, empreendemos uma busca metodológica no sentido de desbravar o universo da formação leitora/escritora de professores e professoras.

Em razão da especificidade dos sujeitos e do universo da pesquisa qualitativa, definir procedimentos metodológicos não foi uma tarefa fácil. As discussões construídas nos anos de 1980 e 1990, no Brasil, em relação à formação de professores, consolidam o discurso acadêmico de valorização da pesquisa, articulando-se com as categorias teóricas no campo dos saberes docentes – identidade, história de vida, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, que, conforme Souza (2007 p. 4):

[...] emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e de formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos em que os professores em exercício e em formação inicial revisitam seus percursos de vida, de conhecimento, de formação e aprendizagem/saberes da profissão. A técnica de História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, esse método, segundo Brioschi (1987 p. 631), é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação).

Tecemos uma análise da história de vida temática, no que se refere à trajetória leitora/escritora dos professores, trabalhando com informações que refletem suas vidas profissionais e pessoais, haja vista que o ser profissional não se

dissocia do ser pessoa. Nesse sentido, como afirma Chizzotti (2001, p. 95), “[...] a história de vida ou relato de vida pode ter a forma de autobiografia, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida”. As implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão.

O campo empírico foi o Curso de Pedagogia do Programa Especial de Formação Docente – PEFD/Rede Pública, iniciado em 2006, tendo como instituição formadora a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mas que se utilizam das salas de aula da Gerência de Formação do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A opção de ter o Curso de Pedagogia como lócus da pesquisa se deu por estarem os professores em processo de formação e profissionalização, tendo em vista ser a graduação o curso que define a profissão.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 05 professores, todos servidores efetivos do quadro da Secretaria Municipal de Educação que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursando, no 2º. Semestre de 2008, o 3º período de Pedagogia do PEFD/RP. O critério de inclusão dos participantes foi, principalmente, a disponibilidade para participar da pesquisa, consideramos também, ser importante o tempo de serviço como professor e idade diferenciada, a fim de que pudéssemos perceber se as formas de aprendizagem da leitura e da escrita também se diferenciavam no tempo/período de escolarização vivenciado por esses professores.

O grupo ficou, assim, constituído: três professores e duas professoras. Um atuando na zona rural e quatro na zona urbana. O tempo de docência desses

profissionais é: uma professora com 25 anos, dois professores com 17 e 18 anos, uma professora com 04 anos e um professor com 03 anos de docência.

A pesquisa foi realizada nas turmas do Recesso², em que os professores estudam somente no seu período de férias. A princípio, tentamos desenvolver a pesquisa nas turmas do Contínuo noturno, que deveriam ter aulas todos os dias no horário de 18h às 22h. Porém, isso não foi possível, devido ao horário restrito das aulas. Como os cursistas trabalham o dia inteiro e em zonas periféricas há muitos atrasos. O Centro de Formação, onde se desenvolve o PEFD, também não é um local de fácil acesso e no turno noturno torna-se mais isolado ainda, o que obriga muitos professores e alunos a concluírem o curso antes das 22h. Assim, tornou-se difícil ter um momento para nos encontrarmos, por isso, optamos pelo Recesso, em que os cursistas passam o dia inteiro no espaço de formação e tínhamos o horário do intervalo de almoço para os encontros.

Assim exposto, além do estudo bibliográfico, em que estabelecemos um diálogo com os diferentes autores que se dedicaram ao tema proposto, elegemos os procedimentos de coleta no levantamento dos dados que necessitamos para proceder à análise qualitativa.

Realizamos cinco encontros individuais e 03 coletivos com os sujeitos da pesquisa, utilizando a técnica da História de Vida Temática dos sujeitos, a fim de acessarmos seu percurso formativo, para efeito de compreensão dos princípios fundadores das concepções da escrita e da leitura. “Na história oral temática, no relato oral de vida, no depoimento oral e na narrativa de formação o diálogo é conduzido pelo pesquisador que opta pelos temas que interessam diretamente ao

² As turmas do PEFD se dividem em Contínuo e Recesso. O Contínuo tem turmas pela manhã, tarde e a noite, todos os dias de 2ª a 6ª feira. As turmas do Recesso acontecem em tempo integral (8h/dia) no período de recesso escolar dos professores, nos meses de dezembro, janeiro e parte de fevereiro e nos meses de junho e julho.

estudo.” (IBIAPINA, 2008, p.85). Foi realizada a gravação das falas, balizadas por três temas definidos a partir dos objetivos da pesquisa:

Tema 1: **Trajetória** – Conhecimento da trajetória leitora/escritora, verificando como os sujeitos aprenderam a ler e escrever e as concepções de leitura e escrita que permearam o processo formativo.

Tema 2: **Processos de Formação e de Profissionalização** – Conhecimento da trajetória profissional, identificando como foram se tornando professores e quais as contribuições do curso de Pedagogia oferecido pelo PEFD/RP na formação leitora e escritora do professor.

Tema 3: **Vivências de leitura e de escrita** – Conhecimento do que lêem e do que escrevem, dificuldades e possibilidades.

Foram realizados sete encontros nas dependências da Gerência de Formação do Magistério, onde é realizado o PEFD, nos intervalos das aulas para o almoço, com duração de aproximadamente 30 minutos os 05 encontros individuais e em torno de 50 minutos os 03 encontros coletivos e houve, também, um encontro individual na escola em que cada um atua.

Os colabores sentiram confiança na pesquisadora e os encontros transcorreram num clima de reflexão por reviverem algumas cenas de suas vidas, às vezes, surgiam os sentimentos de tristeza, indignação, alegrias, saudades e prazer ao verem suas histórias transcritas. Saber que suas histórias, seus relatos tem um valor científico, trouxe um aspecto de valorização pessoal. Nos encontros individuais os relatos eram em torno da vida pessoal, da trajetória específica de cada um, nos momentos coletivos procurávamos discutir concepções, contribuições da formação leitora/escritora do professor na escola básica e na universidade, ou seja, questões mais amplas, que não ferisse a individualidade de cada um.

Em seguida, passamos à análise, que consistiu no estudo detalhado de todo o material colhido no campo, fundamentado nos conhecimentos teóricos do diálogo que mantivemos com os diversos autores. A análise dos relatos iniciou-se com as transcrições das falas, procedimento esse iniciado imediatamente após as primeiras entrevistas, o que facilitou a avaliação do procedimento metodológico, criando possibilidades de ajustes no processo, bem como direcionou o caminhar da pesquisadora. Os relatos foram lidos e relidos para a apreensão dos significados das falas dos entrevistados. Procuramos seguir o que nos indica Cipriani (1983) em que:

[...] a atenção prestada à transcrição se torna então um aspecto essencial a análise que se segue: a relação da entrevista é organizada em três pontos diferentes e interdependentes: o primeiro reproduz por escrito o texto do registro; o segundo descreve a estrutura (frame) de interação tal como foi instaurada no curso da entrevista; o terceiro consiste na interpretação obtida do cruzamento do primeiro com o segundo (apud SPINDOLA e SANTOS, 2003, p. 125).

Os objetivos e questões norteadoras direcionaram a organização e classificação dos dados. A proposta metodológica da pesquisa nos ofereceu os elementos substanciais para que pudéssemos compreender o processo de formação dos sujeitos aprendentes e ensinantes e, que, nesse movimento, se constituíam como profissionais.

Estruturação do Trabalho

Optamos por estruturar o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: PERCURSOS FORMATIVOS, trazemos a discussão da formação dos professores dos anos iniciais em nível superior, com a peculiaridade de serem, ao mesmo tempo, ensinantes, tendo em

vista que são profissionais que já atuam no magistério municipal e, aprendentes, por estarem graduando-se como pedagogos com habilitação nas séries iniciais.

No segundo capítulo, LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS, abordamos os contextos familiar e escolar, a Leitura e a Escrita como práticas sociais e culturais. O terceiro capítulo, HISTÓRIAS DE VIDA DE QUEM APRENDE E ENSINA A LER E ESCREVER nos aproximamos dessa realidade, das dificuldades dos professores com essas ferramentas básicas do ofício de professor e das contribuições do curso de Pedagogia na formação leitora/escritora do professor.

Para compor a base teórica dessa pesquisa, trazemos como interlocutores os seguintes teóricos: Paulo Freire (2001) por nos trazer à reflexão desse movimento dialético que é o ensinar e aprender, nos afirmando que é impossível estar sendo um ser em procura, sem que na própria e necessária procura não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorar o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformamos, em que o reinventamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

Trazemos, ainda, Bakhtin (2004) e Vigotsky (2003) que abordam sobre a linguagem como constituidora dos sujeitos e de sua consciência, os quais dela se apropriam na relação sociointerativa nos diversos contextos histórico/socioculturais.

Contamos, ainda, com as contribuições teóricas das pesquisas de Sonia Kramer (2002), Ezequiel Teodoro da Silva (2002), Ana Alcídia Moraes (2000), Maria Tereza Freitas e Sergio Costa (2002) e Ângela Kleiman (2005) por trazerem à discussão a relação dos professores com a leitura e a escrita. Percival Britto (2003), Carlos Humberto Correa (2001), Antonia Silva de Lima (2006), Silvia Colello (2007),

Delia Lerner e Luiza de Maria (2002) que contribuem com a reflexão sobre leitura e escrita no contexto educacional.

CAPÍTULO 1

1 – PROFESSOR APRENDENTE E ENSINANTE: PERCURSOS FORMATIVOS

O ensinante consciente, atualizado, sabe que cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular (FERNANDÉZ, 2001).

1.1 – Contextualizando a Formação do Professor dos Anos Iniciais

O texto de Fernandéz lembra-nos que não há rupturas entre o ato de ensinar e de aprender, mas uma relação recíproca e complementar. Ao refletirmos sobre o professor aprendente e ensinante, pretendemos dialogar com os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no momento em que assumem seus lugares de aprendentes nas salas de aula das universidades, enquanto estudantes, ao mesmo tempo em que continuam como ensinantes, em seu local de trabalho, na sala de aula com seus alunos.

É a profissionalização em processo de formação, uma nova relação com o conhecimento, com o ensinar e o aprender. Tecer essa relação, fazendo-se as conexões necessárias tem sido um grande desafio para as instituições formadoras de professores.

A formação docente tem estado em foco nos últimos anos. Fato esse observado pela quantidade de encontros, seminários, grupo de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema. Problematizar como vem acontecendo a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma necessidade no contexto atual da educação, quando encaramos esta época de incertezas, “[...] época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2000 p. 84).

Nesse contexto de discussões sobre perspectivas de educação para o século XXI, a formação docente precisa se converter em um instrumento que conduza a um diálogo com as dúvidas e interrogações do nosso conturbado tempo.

A necessidade da formação docente vai se configurando ao longo da história da educação. Para entendermos essas mudanças, ocorridas na formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, necessário se faz que compreendamos os marcos históricos desses processos.

No início da educação formal no Brasil, a Igreja era a instituição responsável pela escolarização, que funcionava em catedrais, conventos e igrejas, os professores eram membros do clero. A partir do momento em que as escolas foram abertas para as camadas mais amplas da população, o clero sozinho já não conseguiu atender a essas novas demandas. A atividade de ensinar é retirada da Igreja e começa a ser exercida por leigos, surge, então, a necessidade de um caráter mais técnico-profissional a atividade docente. Dessa forma:

[...] Esse fenômeno caracterizou-se, por um lado, pelas preocupações dos professores com uma formação técnico-profissional capaz de atender às demandas colocadas pela expansão do ensino básico, principalmente da escola pública; e por outro, pelas preocupações da Igreja e suas corporações em incentivar a atividade docente como vocação e sacerdócio (HYPOLITO, 1997 p. 18).

Para Kreutz (1986, p. 13), o termo professor advém dessa convocação dos colaboradores leigos que “[...] deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja [...] doando-se sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. Daí a idéia de que o magistério é vocação, sacerdócio.

Nóvoa (1992 p. 15), ao falar da constituição da profissão docente diz que “[...] o professorado constituiu-se em profissão graças a intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”. O Estado passa a promover, organizar, manter e controlar o sistema de ensino público elementar, passando também a regular profissionalmente os docentes, como empregador e com a responsabilidade de formar os profissionais para o ensino primário e legislar sobre a profissão.

O curso Normal surge no Brasil em meados do século XIX, trazendo em si características próprias que historicamente o ligam ao papel social da mulher. Numa sociedade dominada pelos homens, as profissões movidas pelas “emoções” seriam próprias das mulheres. Os requisitos para o exercício da profissão continuavam sendo paciência, sensibilidade e abnegação. Assim:

[...] dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as ‘habilidades’ femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 1997 p. 55).

O Magistério era, praticamente, o único preparo profissional aceitável para as mulheres. Através do Magistério, a mulher brasileira começou a abrir caminhos ao exercício profissional como uma atividade que possibilitava projeção social, política e

cultural para mulheres, foi um espaço de emancipação conquistado. As mulheres não tinham direito a cursar nível superior e, no Magistério, elas tinham a condição de dar continuidade aos estudos primários e estabelecerem-se profissionalmente.

Assim, continua Hypolito (1997, p. 76):

[...] o processo de feminização, praticamente generalizado em todo o Ocidente, mudou o perfil do professor primário. A docência elementar era exercida por homens, e, à medida que o sistema de ensino se ampliou, com o desenvolvimento do capitalismo, passou a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso aconteceu em conseqüência de múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a *ideologia da domesticidade*, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as 'habilidades femininas' e com o ideário do sacerdócio e da vocação, entre outros (grifos do autor).

A feminização³ do magistério trouxe, como conseqüência, a desvalorização das professoras primárias, pelo baixo nível de formação e, por tratar-se de uma jornada parcial e tipicamente feminina, o salário era tido como complementar a renda do marido ou dos pais.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, esse quadro se agrava, cada vez mais o professor primário é uma pessoa de nível socioeconômico baixo e com pouca qualificação, o que os levou a atuarem em dois ou três turnos para conseguirem uma renda melhor. O final da década de 1970 e início da década de 1980 são marcados pela organização de movimento dos educadores por melhores condições de trabalho e remuneração e pela discussão sobre a formação de professores. Essas discussões se ampliam com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que incorporou em seus princípios a valorização do Magistério. Trata-se do princípio expresso no inciso V do artigo 206 da Constituição:

³ Para aprofundar a leitura nessa questão sugiro ler Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero de Álvaro Moreira Hypolito, publicado pela Editora Papirus em 1997.

Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de dezembro de 1996, os profissionais da educação básica passam a ter novas exigências com relação à formação.

Assim está pautado na Lei:

Art.62: A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN 9.394, 1996).

A LDBEN instituiu ainda, no artigo 87, das disposições transitórias, a *Década da Educação – 1997 a 2007* - as principais ações desse período foram: a criação de novos parâmetros para a educação, nos três níveis, para o Brasil, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Plano Decenal de Educação, do Referencial para Formação de Professores, dentre outros.

Ficou definido, ainda, que ao final da década da educação “[...] apenas serão admitidos professores habilitados em nível Superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN, Art. 87, § 4º). Tudo isso gerou grandes expectativas por parte dos educadores quanto aos rumos da educação nacional.

E a partir daí, registra-se uma desenfreada corrida às instituições públicas e privadas em busca dessa titulação, com vistas à garantia das mínimas possibilidades de concorrência no mercado de trabalho. A exigência legal da

formação em nível Superior para esses profissionais fez com que estados e municípios investissem nessa formação.

A Lei apontava, então, sem dúvida, para a formação docente de nível Superior de forma definitiva, admitindo, ainda, a formação em nível Médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Sendo assim, pode-se abstrair do espírito da lei, que a formação dos profissionais da educação em curso Normal Superior ou em curso de nível Médio deve preparar o futuro professor para atender aos objetivos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo nessa formação a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, etapas fundamentais da educação básica.

A necessidade de uma formação de professores em nível Superior não é um fato novo, mas algo que vem sendo discutido há algumas décadas, por se considerar a importância para a docência de um domínio cultural amplo pelos professores, conforme afirma Azevedo (1958, p. 77):

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade e cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado da cultura do adulto é que dá as diretrizes a formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la.

As instâncias acadêmicas e as esferas governamentais envolvidas na formação dos professores, mediadores do conhecimento, passam por grandes dificuldades na efetivação de seus processos formativos. Tais entraves se ampliam

e se aprofundam quando o desafio é oferecer formação de nível superior de qualidade para esses professores.

As deficiências do sistema educacional e a má qualidade na formação não se devem somente à não formação dos professores no nível Superior, mas à maneira com que essa formação vem sendo ministrada. Segundo Penin (2001, p. 42), quanto à formação dos professores nas universidades:

Muitas são as afirmações de insatisfação quanto à maneira como a formação de professores tem sido realizada dentro das universidades brasileiras. Análises dos motivos e propostas de melhoria da situação têm sido levadas à discussão em um sem número de eventos ao longo das últimas décadas, [...]. É factível pensar que parte dessas insatisfações seja fruto do entendimento ainda obscuro que subsiste no âmbito das universidades quanto a sua responsabilidade com a formação de professores. Uma melhor compreensão a respeito da questão pode ser alcançada se examinarmos um pouco a história de como a universidade, [...] respondeu à tarefa de formar essa categoria de profissionais: os professores da educação básica.

A questão da formação de professores tem confrontado instâncias governamentais e especialistas na tarefa preparadora de quadros docentes, prevalecendo geralmente, as decisões pelo que legisladores ou equipes coordenadoras de governo consideram mais relevante para a construção do futuro do país.

A dificuldade de diálogo entre as esferas governamentais e as instâncias universitárias tem prevalecido no debate educacional, nas últimas décadas. Não podemos negar os avanços ocorridos, seja em relação à formação de professores, no início dos anos 80, seja no que concerne à carreira e às condições de trabalho do docente, ou no que diz respeito à preparação inicial de professores leigos, no final dos anos 90. Mas, ainda, há muito que se discutir para a efetivação de uma política de formação de professores seja inicial ou continuada que atenda aos fins da educação.

A formação do docente dos Anos Iniciais em nível Superior tem acontecido no âmbito dos cursos Normal Superior e Pedagogia. Com relação ao primeiro, dada a urgente necessidade de professores com nível superior, foram credenciados pelo país afora, inúmeros institutos superiores de educação com o intuito de oferecê-lo, muitas vezes sem a mínima estrutura e de qualidade duvidosa. Kuenzer e Rodrigues (2006 p. 6) evidenciam que “[...] no tocante à oferta de percursos mais curtos que permitam uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, essa posição precisa ser criticamente considerada, em face do risco de aligeiramento da formação e de sua mercantilização”.

As discussões em torno de quem forma o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e as inúmeras críticas que têm sofrido os Cursos Normais encaminham-se no sentido da extinção deste e de delegar ao Curso de Pedagogia esta função. A aprovação do Parecer 05/2005 CNE/CP e da Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia também provocou debates no âmbito das Universidades.

As diretrizes para os Cursos de Pedagogia definem a formação do profissional para atuar no magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal, sendo a docência, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional.

Isso favorece o redimensionamento dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia, os quais devem se voltar, especialmente, para os processos e mecanismos do desenvolvimento, da socialização, da aprendizagem e da escolarização da criança. Implica, também, a delimitação de conhecimentos e

abordagens políticas e metodológicas da gestão educacional e escolar que deve delimitar seus conteúdos e métodos; especificando a abordagem da Educação Básica com o foco nas políticas públicas, nos pressupostos legais, organizacionais e decisórios, fortalecendo e qualificando a área da Educação Infantil e Anos Iniciais, favorecendo a construção de estruturas capazes de interpretar, formular propostas e intervir na gestão democrática da escola.

A trajetória do curso de Pedagogia expressa a histórica luta que os educadores vêm promovendo pela valorização do magistério e que, em última instância, é a luta pela escola básica e defesa da Educação Pública. Nos últimos anos, a comunidade acadêmica tem realizado inúmeras discussões sobre a necessidade de formação qualificada dos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de formação de profissionais para atuarem em diferentes espaços educativos. Acreditamos que o currículo apontado pelas Diretrizes é muito abrangente e corremos o risco de nos perdermos no caminho no que diz respeito à docência dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltarmos que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são formados em áreas de conhecimento específicas, em que existe uma “clareza” quanto ao que devem ensinar: os conhecimentos daquela área, tendo em vista que o ensino está organizado de forma seriada e disciplinar, buscando-se dar conta de suas especificidades. Esta formação acontece fora das Faculdades de Educação e na maioria dos casos, sem nenhuma articulação entre estas e os Institutos de Ciências.

Ao professor dos Anos Iniciais é dada a função de acumular conhecimentos em todas as áreas, ou seja, um único professor para atuar com todo o currículo

proposto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Ensino Religioso. Tendo, ainda, a responsabilidade de trabalhá-los de forma interdisciplinar, formando em seus alunos, uma base sólida de conhecimentos que os acompanhará em seus estudos posteriores.

A formação de professores em nível Superior, especialmente, dos professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tem demandas sociais e de conteúdos escolares específicos, deverá preparar o educador para reconhecer-se inserido num contexto político, social, utilizando-se de uma visão crítica e de caráter transformador sobre a realidade na qual atua e constrói conhecimento. “Mas do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992 p. 18).

Gadotti (2003, p. 15) chama a atenção sobre o papel do professor hoje e a necessidade de formação permanente:

[...] Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária.

Historicamente, não se pode esquecer que o professorado foi formado por uma concepção bancária de educação e de modelos tecnicistas que priorizavam a reprodução, nos quais as cartilhas e livros eram vistos como manuais a serem seguidos. Mesmo com todo o avanço tecnológico no mundo do trabalho e na sociedade de forma geral, não podemos afirmar que esses modelos de educação tenham sido superados, pois, as críticas à escola conteudista, reprodutora de um conhecimento pronto, ainda são atuais.

A formação do professor seja ela inicial ou continuada, surge como um dos principais instrumentos de mudança dos professores, no sentido de propiciar uma reflexão dos saberes e práticas e da necessidade constante da busca por um conhecimento que está sempre em movimento. Se desejarmos educar crianças que sejam íntegras, criativas, inteligentes e solidárias, precisamos de um projeto de formação que busque o mesmo entre seus educadores.

Nesse sentido, levando em conta o lugar da educação na construção da cidadania em qualquer sociedade, sobretudo, a globalizada, certamente, é necessário também perceber que aspectos da atual conjuntura nacional e internacional têm que ser priorizados na ação educativa para que o acesso bem-sucedido ao conhecimento, à cultura, à tecnologia e à informação seja propiciador de formas organizadas de pensar, de intervenção ativa na sociedade, de compromisso com os valores de justiça, cooperação, solidariedade, democracia. Sabemos que não há projeto de escola dissociado de projeto de mundo, dissociado de projeto de sociedade.

1.2 – Identidade e Saberes necessários aos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao direcionarmos nosso estudo sobre a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vamos pensar em dois aspectos dessa formação: primeiro, a identidade desse profissional, segundo os saberes constituintes de sua profissão, incluindo-se aí a formação leitora/escritora desse professor.

No século XXI, tempo de incertezas, de novas configurações nas áreas política, social e econômica, em que as inovações tecnológicas avançam a uma

velocidade nunca vista, perguntamos-nos: quem é esse profissional, o professor dos anos iniciais?

A identidade profissional do professor está vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na sua definição. Segundo Cunha (1999, p. 131,) “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

Nesse sentido, o ofício do professor está em constante mudança. Antes, a função do professor era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, a escola detinha o monopólio do conhecimento e da informação. A transmissão de valores e a tarefa de educar para a cidadania estavam a cargo da família. Porém, a profissão do professor se complexificou, saiu de um mundo de certezas, de verdades a serem ensinadas para um contexto de incertezas.

Com o advento das tecnologias da informação, da inserção da mulher no mercado de trabalho entre outras demandas sociais, criam-se novas expectativas com relação às escolas e seus profissionais, redimensionam-se os papéis em meio a uma crise no campo educacional.

Assim, espera-se do professor:

[...] além da reconhecida função de interação com os alunos, mediatizada pelo conhecimento sistematizado, uma competência relacionada a novas demandas, como as tecnologias da informação, a disposição para substituir a educação familiar na educação sexual, a prevenção ao uso de drogas, a organização do trânsito, a preservação do meio ambiente entre tantas outras demandas (CUNHA, p.142, 1999).

A construção da identidade docente passa por essas demandas. A comunidade docente e seus currículos redimensiona, por força das circunstâncias, o

sentido da sua profissionalidade. A idéia do professor desejado está sempre configurada com base em um projeto de sociedade e de educação.

Para Costa (1998 apud FLEURI, 2000 p. 3), “[...] podemos entender as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade”. E são esses significados da profissão que vão se constituindo em face daquilo que se espera da escola e das políticas educacionais. Gadotti (2003 p. 15) completa dizendo que “[...] enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar”.

Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. Entretanto, nem sempre essa força advém dos educadores. A identidade docente vai se forjando na convivência, na essência, na leitura que se faz da sociedade e do mundo. Assim:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Constrói-se também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, o que confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem a sua vida, o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos nos momentos de formação e profissionalização (PIMENTA, 2002 p.19).

A relação dos professores com seus pares e com os saberes que ensinam constituintes essenciais da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, necessita de um olhar mais apurado por parte de quem desenvolve a formação. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, a professora deve se perguntar por que ensinar e como deve ser para ensinar. O que

ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Que conhecimentos são necessários para o bom desempenho do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Tecer essa teia de relações entre identidade e saberes profissionais, num espaço de fragmentação, de disciplinarização, de seriação, como se apresenta a escola, numa estrutura que é apresentada de forma linear, não é tarefa simples. Atualmente, vivemos fortes apelos para uma educação voltada ao domínio de competências e habilidades que superem essa linearidade. As demandas do mercado de trabalho, os fatos históricos, sociais e a própria dinâmica humana em face desses contextos exigem uma educação projetada para além da dimensão técnica, das respostas prontas e das soluções absolutas. Exigem, assim, novos conhecimentos e um novo perfil de professor.

Portanto, o domínio, pelos professores, de saberes tradicionalmente instituídos, é necessário, bem como o domínio dos conhecimentos técnicos. Porém, para além da visão técnica, é preciso apostar na ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na sua intencionalidade. Como nos alerta Cunha (1999, p. 145): “Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão”. A identidade dos professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental está, diretamente, relacionada com os saberes que ensinam e esses saberes são determinados socialmente.

O domínio dos conteúdos de um saber específico - científico e pedagógico - é considerado hoje, tão importante quanto as atitudes - conteúdos atitudinais ou procedimentais, porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Imbernón (2000 p. 27), “[...] o objetivo da

educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Segundo Tardif (2002), o que distingue o professor das demais profissões, é a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados e esses conhecimentos devem ser adquiridos em formação, na maioria das vezes, de natureza universitária. Os conhecimentos são, essencialmente, pragmáticos, ou seja, moldados e voltados para solução de situações problemas e os profissionais de direito possuem competência de usar os seus conhecimentos.

O conhecimento exige sempre uma improvisação e adaptação a situações novas. Aprendermos com os professores suas ações e dificuldades de ensino, através do estabelecimento de práticas dialógicas, nos fará avançar nas reflexões acerca da função social da docência.

Os processos reflexivos sobre a sociedade e suas demandas devem estar presentes na sala de aula, mas, sem esquecer, como nos fala Fontana (2000 p.19), que “[...] os conhecimentos são socialmente relevantes”, enquanto instrumentos que permitem transitar nessa sociedade, e, se a escola não os oferecer, não existe outra instituição encarregada disso.

Segundo Gadotti (2003, p. 16), a sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. O desafio da educação hoje é

proporcionar às crianças e jovens um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquira condições para enfrentar as exigências desse mundo contemporâneo.

Para enfrentar esse desafio, amplo e complexo, a formação de educadores a formação tem sido a principal âncora. A organização, flexível, de um currículo centrado nas necessidades dos escolares é fundamental no processo de ensinar e aprender. É preciso pensar em como se aprende a aprender, como a mente se organiza para esse processo de aprendizagem. Se as formas pouco estimulantes de ensinar e aprender fossem abolidas, o desenvolvimento mental, social, cultural de crianças, jovens e adultos teriam outros rumos.

Como a perspectiva de ensinar, geralmente, está ligada à forma como se aprende e aos conhecimentos apreendidos, deixamos de perceber a mobilidade desses conhecimentos e sua adequação às exigências sociais e culturais em que nos encontramos situados. A escola e os professores, na maioria das vezes, não têm dado conta de cumprir, adequadamente, a tarefa de promover as aprendizagens a que os alunos têm direito, mesmo as mais elementares como a base da leitura, da escrita, e dos conceitos básicos da matemática.

Pesquisas e sistemas de avaliação há anos procuram aferir os níveis de desempenho dos alunos brasileiros, mas, pouco leva em consideração a estrutura política e organizacional da educação que tem conseqüências diretas no cotidiano do professor, como a questão dos salários, da formação permanente e na forma de mediar o conhecimento. A Provinha Brasil⁴ é um exemplo desse sistema de avaliação aplicado aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o

⁴ A Provinha Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa oferecer as redes públicas de ensino um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização e domínio dos códigos e compreensão da leitura e escrita pelas crianças com idade entre seis e oito anos de idade – cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

objetivo de verificar se os alunos saem com o domínio básico desses conhecimentos. Os resultados, porém, não têm sido muito animadores para alunos e professores.

Não queremos isentar ou buscar culpados para o fracasso educacional apontado por essas avaliações. Nosso objetivo é chamar a atenção para um fato que angustia educadores e a sociedade de forma geral, tendo em vista que, dentre os conhecimentos que estão sob a responsabilidade do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ensinar, estão a leitura e a escrita, conhecimentos esses que tentaremos focar a partir de um olhar sobre a competência leitora/escritora de quem ensina.

A forma/fôrma em que muitos professores foram formados e como adquiriram os saberes que constituem o ser professor, não permitia nenhum estímulo para que se tornassem leitores ou produzissem textos, muitos fizeram seus cursos de formação em magistério, copiando muitos “pontos” da lousa e a graduação com base em xérox de capítulos de livros que, muitas vezes, sequer tinham o nome do autor. Formou-se assim, um grande círculo vicioso, que poucos conseguiram romper: professores e alunos com lacunas e limitações no que diz respeito à leitura e a escrita.

1.3 – A Competência Leitora/Escritora na Educação Básica

Numa sociedade multimídia, como a que se apresenta hoje, as representações e as concepções de leitura e escrita ganham novas discussões, muitas das quais ainda pouco conhecidas e analisadas, dentre elas, o acesso à leitura enquanto bem cultural que deve ser garantido a todos os cidadãos. A leitura e a escrita são práticas culturais formadoras de identidade e subjetividade. Porém, não

são práticas neutras, mas políticas, servindo de instrumentos de hegemonia na igualização e massificação dos sujeitos.

A história revela-nos como essas práticas foram sendo impostas, atendendo a interesses mercadológicos e industriais, servindo de instrumento de expropriação, dominação e subordinação. No século XVIII, leitura e escrita ganham status de universalidade, incentivadas pelo nascimento de uma sociedade urbana, tecnológica e industrial, bem como na legitimação de novas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Assim, essas mudanças,

[...] afetaram de modo radical todos os setores da vida social e política, afetaram da mesma forma o processo de produção, registro e transmissão dos conhecimentos. Provocaram e acirraram, ainda mais a cisão entre o “conhecimento verdadeiro”, o científico, escriturístico e o conhecimento do senso comum que, na visão de muitos, passou a ser um falso conhecimento e signo do atraso e da ignorância de seus portadores (CARVALHO, 2003 p. 10).

A escola foi o instrumento de organização, difusão, classificação, controle e produção de sujeitos e dos saberes escriturísticos, conforme a nova ideologia liberal e os valores da sociedade que surgia. O texto escrito passa a ser a forma pela qual a civilização registra e divulga a ciência, as leis, a história, as narrativas que se perpetuam na modernidade, ao mesmo tempo em que tais escritos perpetuam a própria escrita. A supremacia da linguagem escrita se sobrepôs às outras formas de se produzir conhecimento. Valores estes, que se enraizaram entre nós, em que só o que está escrito é verdadeiro, que só é cidadão quem sabe ler e escrever, gerando marginalização e exclusão do mundo do trabalho e da sociedade letrada, daqueles que não tinham acesso a esse conhecimento.

Segundo Hypolito (1997 p. 49):

No próprio mundo do trabalho a necessidade da escola básica já se fazia sentir, pelo menos tendencialmente. As classes trabalhadoras emergentes necessitavam de uma escolarização básica, pois para desempenhar as atividades decorrentes dos novos postos de trabalho, tais como o manuseio de máquinas a motor, caldeiras, eletricidade, dentre outras atividades e funções possíveis, tornava-se mais cedo ou mais tarde, fundamental a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que isso significasse apenas uma alfabetização funcional.

A Revolução Industrial trouxe a exigência de escolaridade para todos e os avanços tecnológicos pedem a formação de um novo homem. A escrita, enquanto tecnologia tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos e que faz da escrita seu código oficial.

A escolha da língua padrão foi um investimento lingüístico e a escola tornou-se o espaço de apropriação dessa linguagem, mas, nem todos tiveram acesso à ela e à norma culta da língua, pois, de acordo com Brito (2003, p. 8), é preciso reconhecer que, se a escrita está na base da organização social, isto não significa que basta saber ler e escrever para poder viver neste lugar. A educação, em particular a educação escolar, tem sido para a maioria das pessoas, muito mais uma imposição de sobrevivência do que o exercício de poder ou uma forma de indagar o mundo.

Daí, ser importante o alerta de Paulo Freire (1984, p. 47) sobre a ingenuidade que se possa ter em função da "[...] ilusão de que o fato de saber ler e escrever por si só vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho". A inserção do cidadão no mundo letrado abre-lhe novos universos, o que lhe possibilita melhores condições de luta pela própria sobrevivência na sociedade. Sermos agentes de transformação implica usar a linguagem como instrumento de luta social.

Corroborando com essa idéia Maria (2002 p. 78) afirma que:

A leitura constitui arma eficaz de defesa contra o arbítrio e as injustiças sociais, instrumento indispensável na passagem de um pensamento ingênuo e acomodado a um modo de pensar crítico e questionador. A educação para a cidadania deve envolver um conjunto de disciplinas e práticas sociais que permitam a cada um conhecer os seus limites e exercitar seus deveres, mas também e essencialmente ter clara noção dos seus direitos e possuir os instrumentos necessários para defendê-los.

Superar essa dicotomia entre a imposição da linguagem escrita e a apropriação desta enquanto ferramenta de luta torna-se uma possibilidade do exercício de uma social-democracia. O domínio do sistema da lecto-escrita tem um alcance bem maior do que simplesmente a codificação e decodificação de signos. Segundo Britto (2003), na sociedade de cultura escrita, não se pensa possível a democracia sem letramento social, sem circulação de informação. Não se imagina a justiça sem as letras. Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola tornou-se no mundo contemporâneo, um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde. Os resultados de enquetes de hábitos de leitura, por sua vez, mostram a todos que é senso comum falar que ler é importante e que a maioria das pessoas querem poder ler.

A Leitura e a escrita são, atualmente, ferramentas para compreensão e realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea, é a chave para a apropriação de saberes já conquistados pela humanidade. Na atualidade, chega a ser uma exigência ler a palavra escrita, a palavra oral, a palavra não dita, implícita no contexto ou em imagem, bem como compreender o processo de constituição dos sentidos por meio da leitura e das marcas lingüísticas e extralingüísticas.

O analfabeto hoje não é aquele que não sabe ler e escrever. É o que não compreende os textos que o circundam dentre os quais se incluem os veiculados pelos diferentes meios de comunicação. Para Silva (2002), o ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente.

O desafio da escola hoje é o de assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e de oferecer condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Sabedores do porquê e para quê desenvolver essa competência de ler e escrever, questionamo-nos: como formar leitores e produtores de texto? Como desenvolver a competência leitora/escritora das crianças jovens e adultos?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Língua Portuguesa Anos Iniciais, 1997 p. 19) enfatizam que no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão, diretamente, ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essas evidências de fracasso escolar apontaram, na época, a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Após 10 anos de PCN essa realidade ainda é bem presente na escola, escamoteada muitas vezes em seus índices de aprovação, mas revelada na baixa qualidade de leitura e escrita que acompanham muitos alunos em toda a sua trajetória de formação.

A leitura e a escrita no contexto escolar têm sido apresentadas, na maioria das vezes, de forma fragmentada e muito diferente do modo como é utilizada fora da

escola. Lerner (2002) em seus estudos sobre o ler e escrever na escola, tomando por base a Didática da Matemática de Chevallard (1985), que aplica o conceito de transposição didática, nos ajuda a compreender o que leva a essa fragmentação, evidenciando que o saber adquire sentidos diferentes em diferentes instituições. Funciona de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição que o comunica. “Todo saber e toda competência estão modelados pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem” (LERNER, 2002 p. 34).

Nesse sentido, ao se transformar um conhecimento em objeto de ensino, este se modifica, se privilegiam certos aspectos, há que se distribuírem as questões no tempo. A pressão do tempo é um dos fenômenos que marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos no contexto escolar. Essa distribuição no tempo vai dando outras características ao objeto diferentes do original, vai parcelando o conhecimento, uma coisa de cada vez, o que torna possível o controle do que foi aprendido – se é que isso é possível.

Lerner (2002, p. 35) acrescenta ainda que:

Fragmentar assim os objetos a ensinar permite alimentar duas ilusões muito arraigadas na tradição escolar: contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples e exercer um controle estrito sobre a aprendizagem. Lamentavelmente, a simplificação faz desaparecer o objeto que se pretende ensinar, e o controle da reprodução das partes nada diz sobre a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como intérprete e produtores de texto.

No ensino da leitura esse parcelamento é bem conhecido: primeiro as letras, depois as sílabas, leitura de palavras soltas e sem sentido, grafia de letras sem saber o que significam. Isso torna o aprendizado algo mais mecânico, utilizado apenas no contexto escolar e distanciado da forma como se aprende fora da escola.

Essa forma de ensinar ainda é a forma em que a maioria dos professores foi ensinada e que se repete quando eles se tornam os ensinantes.

Essa abordagem nos remete aos modelos de leitura e escrita destacados por Braggio⁵ (1992) denominados de mecanicista, psicolinguístico, interacionista e sociopsicolinguístico. Uma passagem por esses conceitos ajuda-nos a compreender melhor os avanços e os entraves na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na concepção de leitura mecanicista, de base empirista, o que predomina é a técnica em detrimento do significado. No que diz respeito à natureza da linguagem, Bloomfield e outros lingüistas estruturalistas, vêem a linguagem como um sistema que pode ser quebrado em constituintes menores, sem levar em conta a maneira como estes constituintes interligados são usados em comunicações orais. Não se dá nenhuma atenção aos significados, aos usos e a função da linguagem.

Segundo Braggio (1992 p. 9-10):

São esses mesmos lingüistas que, influenciados pelo comportamentalismo, vêem o processo de aquisição da linguagem escrita (alfabetização) como mecanicamente adquirido, onde a primeira tarefa da criança seria o de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração.

O modelo psicolinguístico surgiu no fim da década de 60, em decorrência da mudança de paradigma no campo da lingüística, do empirismo para o racionalismo. Esse modelo avança na concepção de leitura que passa a ser vista como busca de significado. Nessa perspectiva, é o sujeito e a sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento. Ou seja, aqui o sujeito não é mais considerado tabula rasa, mas como processador ativo do conhecimento, dotado filogeneticamente de capacidade para adquiri-lo. “Todavia, este sujeito e a

⁵ Para maior aprofundamento dessa classificação, sugerimos a leitura do livro *Leitura e Alfabetização*. A autora destaca os modelos de leitura empregados, da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.

linguagem ainda são abstraídos do contexto sócio-histórico que lhes dá origem “(BRAGGIO, 1992 p. 3).

Ainda na década de 70 surge o modelo interacionista de leitura, em que sujeito e objeto passam a ser considerados no processo, porque é na interação dos dois que se dá o ato de ler. O significado passa a ser visto como produto de interação entre leitor e texto. Os Goodman (1976) deixam evidente em seus escritos a necessidade de focar a linguagem escrita a partir dos usos e funções que ela tem na sociedade letrada. Assim, “[...] as crianças estão sempre à procura do significado, motivadas pela necessidade de compreender e de se comunicar, ‘cientes’ de que a linguagem escrita pode preencher as mais variadas funções no processo de comunicação” (BRAGGIO, 1992 p. 58).

O modelo sociopsicolinguístico foi proposto pelos autores interacionistas que avançam na relação texto leitor, compreendendo que eles não só se tocam, mas no processo se transformam. Segundo Rosenblat (1978), o ato de ler é visto como um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida evolutiva do indivíduo e do grupo.

Porém, ainda não se verifica no modelo sociopsicolinguístico uma preocupação com o leitor crítico que também pense através da linguagem escrita sobre sua realidade, atuando como um agente sócio-histórico. Daí faz-se importante o conhecimento das teorias de Vigotsky, Luria e Bakhtin, são eles que trazem a luz uma concepção sócio-histórica ideológica de linguagem calcada numa visão totalizante de homem e de sociedade. Freire (2001) aponta nessa mesma direção quando diz que o homem é capaz de mudar a si mesmo e a sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis.

No que concerne à escrita, aprendemos a escrever copiando, assim, instituiu-se que escrever é reescrever o já escrito. Durante décadas, a educação brasileira privilegiou a cópia em detrimento da escrita nas séries iniciais. O conceito de escritor/produtor de texto dado por Costa (2002, p. 58) caminha na direção oposta à cópia:

Produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é se apropriar de um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor de forma adequada.

Nesse exercício de buscar as inter-relações do conhecimento escolar e não escolar da leitura e da escrita, vamos ter que problematizar sobre o pensar e o escrever considerando-se que somente desta simbiose pode resultar um pensamento crítico que é o que se espera de um leitor/escritor que vê a realidade de forma dialética. Para Giroux (1997 p.192), “a pedagogia da escrita e do pensamento crítico estão dialeticamente interligadas”.

O ensino da escrita nas últimas décadas tem ancorado em abordagens como a tradicional – tecnocrática, a mimética, a romântica. Na abordagem tecnocrática escrever é sinônimo de treinar, seguir normas gramaticais padronizadas. A ênfase dada é exclusiva às regras, exortação quanto ao que fazer e não fazer quando se escreve, não há espaço para ousar, inventar ou mesmo imaginar. “Escrever, neste caso é visto como um ofício, uma questão de técnica que começa pela ênfase à gramática e termina pela ênfase à coordenação e desenvolvimento de estruturas sintáticas mais amplas” (GIROUX 1997 p. 92).

A abordagem mimética restringe a capacidade de escrita do aluno à proporção em que seja bom imitador do que se considera uma forma maniqueísta como um bom autor. Giroux (1997) diz que a escola mimética oferece uma

perspectiva muito diferente, mas não menos enganosa, tanto do processo quanto da pedagogia da escrita. Ao invés de começar de baixo para cima ensinando gramática e sintaxe, os representantes deste grupo começam de cima fazendo com que os estudantes leiam os trabalhos de autores de “prestígio”, desde Platão até Norman Mailer. A escola mimética supõe que os estudantes aprendem a escrever através da leitura de livros que servem como modelos de boa escrita.

A escola romântica eleva a realidade interior, ao passo que restringe o sucesso do aluno a uma dimensão do querer e da vontade de fazer acontecer, a autoconfiança é a chave que abre as portas da felicidade humana. Ao exaltar a individualidade, pode criar problemas, pois, dá ênfase excessiva a importância do ‘eu interior’, ignora a natureza objetiva de uma pedagogia da escrita que tem suas próprias leis, as quais tem que ser ensinadas e não podem ser intuitivamente compreendidas pelos estudantes.

O que se deseja da escola, hoje, é uma reflexão sobre essas concepções, que rompa com a forma de mera transmissora de informações e assuma a formação das crianças, jovens e adultos. Busque, essencialmente, torná-los aptos a construir conhecimentos, priorizando a autonomia enquanto condição essencial para que mesmo fora do contexto escolar dêem continuidade ao ato de aprender.

Os professores em seus processos de formação inicial e continuada lêem sobre as pesquisas de Emilia Ferreiro, Piaget, Vigotsky, Bakhtin e Freire. São nomes famosos que nenhum educador desconhece, porém, se verificarmos a fundo, pouco se conhece sobre as pesquisas realizadas por esses teóricos e o que elas representam para a educação, no sentido de elucidar como os indivíduos aprendem, como se dá o processo de aprendizagem, entre outros aspectos, a fim de compreender a mediação necessária entre o ensinar e o aprender.

Ressaltamos, ainda, a pouca ênfase dada ao 'como fazer' nos cursos de formação inicial e continuada, pois como afirma Soligo (2008 p. 280), "[...] o conhecimento didático não é simplesmente uma decorrência natural de outros saberes, mas constitui um campo específico que pressupõe teoria e prática". O conhecimento didático é imprescindível para quem atua na sala de aula, mas pouco valorizado na investigação acadêmica e na formação inicial de professores.

É preciso que o professor se torne pesquisador, observando como seus alunos lêem e escrevem e aprender com eles como ajudá-los, envolva as crianças, jovens e adultos com a escrita, que as permitam compartilharem seus textos com os outros e que possam perceber-se a si mesmos como autores. Buscar inserir a escrita na experiência de vida de cada um, fazendo do ato de escrever um ato de expressão pessoal, por isso, é prioritário que às crianças interajam com leitores e que se tenha a noção de que elas aprendem umas com as outras tanto quanto com os professores, incorporando o conceito de interação defendido por Vigotsky⁶.

O desenvolvimento da competência leitora/escritora parte do conhecimento da função social da escrita, da decodificação do signo e da atribuição de sentido ao que se lê e escreve. Esse é um dos desafios que se coloca aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: que as crianças, jovens e adultos⁷ devem ler para aprender a ler, ler e escrever para aprender a escrever, a posicionar-se sobre o texto, portanto, mas do que ensinar a ler e escrever os professores devem ajudar as crianças, jovens e adultos a ler e escrever.

⁶ Para Vigotsky (1987), o sujeito do conhecimento, não é apenas passivo, regulando por forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulado por forças internas; ele é interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

⁷ Ao referir-nos a crianças, jovens e adultos é para destacar que o profissional formado em Pedagogia com Habilitação em Magistério e formado em Normal Superior pode atuar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade regular (6 a 12 anos) e Educação de Jovens e Adultos.

Assim, aos professores cabe a tarefa de oferecer aos seus alunos uma variedade de portadores de texto, um contato rico com as mais diferentes finalidades da escrita, a oportunidade de superar a leitura enquanto tarefa escolar e transcender esse espaço. Os alunos precisam ter a chance de descobrir o mundo social e cultural da escrita, reconhecendo nela as marcas do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos.

É preciso pensar a educação, para isso, Maria (2002, p.16) diz que:

Sem dúvida, pensar a educação para os dias atuais significa pensar radicalmente, no original sentido da palavra, pensar desde a raiz, questionar o processo desde sua base mais elementar, significa, portanto, questionar o próprio conceito de “alfabetizado” como aquele que dá forma oral aos sinais gráficos; significa questionar o verdadeiro sentido da expressão “saber ler”; significa dar à questão da leitura a exata dimensão que ela deve ter no processo de formação do homem contemporâneo.

No século XXI, a exigência é saber pensar. Num mundo em que tudo, rapidamente se supera, em que as mudanças acontecem numa velocidade assustadora, a expectativa que se tem é a de um profissional sempre pronto a assumir novos saberes. O mercado de trabalho necessita de profissionais que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes mecânicas, mas que saibam pensar, que aprendam a ler, criticamente, diferentes tipos de textos e contextos, de utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, divergir, confrontar, interagir com os desafios de nosso tempo e habilmente tomar decisões.

Isso supõe um bom nível de leitura geral e de mundo e habilidades que os permitam construir e reconstruir o seu saber. Essa construção/reconstrução pode ser conquistada quando se tem acesso ao conhecimento e a certas práticas culturais e sociais. Destacamos aqui que essas conquistas podem ser adquiridas por meio dessas duas dessas práticas: a leitura e a escrita. Prado e Soligo (2007 p. 24)

confirmam que a possibilidade de utilizá-las como resposta a necessidade de diferentes naturezas é um direito inquestionável de todo indivíduo, “[...] porque a leitura e a escrita são plataformas de lançamento ao infinito universo de conhecimentos, de aprendizagens e de possibilidades de expressão. Ninguém merece viver na impossibilidade da escrita”.

Conforme Silva (2002), é importante lembrar que “[...] as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes”. Essa crítica situa o universo complexo que é o cotidiano escolar em suas contradições, em que os conhecimentos adquiridos fora da escola não são levados em consideração, assim como, em muitos casos, as aprendizagens escolares não possibilitam as crianças apropriarem-se da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal.

No cotidiano da escola, exercitando o hábito da leitura e da escrita, os alunos têm oportunidade de criar e recriar, construir e reconstruir um conjunto de saberes sobre a sociedade, seus valores, mitos e símbolos na construção de sentidos e representações sociais. A escola enquanto espaço de representação e construção social deve ser um ambiente propício para o aprendizado da leitura e da escrita, porém, pode apontar para um mundo de exclusão ou um mundo de emancipação.

Ler e escrever são saberes a que todo indivíduo tem direito para exercer, plenamente, sua cidadania. A instituição responsável por introduzir as crianças, jovens e adultos no mundo da leitura e da escrita é a escola. Lerner (2002 p. 17) destaca que esta, talvez, seja a única função da escolaridade obrigatória. Quando os pais enviam seus filhos à escola, a expectativa é que ali eles tenham acesso à leitura e a escrita. “O desafio da escola atual é incorporar todos os alunos à cultura

do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”.

Passos (2002 p. 111), valorizando a escola como instituição de prática de leitura diz que:

A escola é hoje um dos espaços (e talvez o mais formal) dedicados ao aprendizado e a construção da leitura no imaginário da sociedade contemporânea. Por ser o lugar onde o conhecimento construído pela humanidade se transmite se preserva e se ressignifica, é também o espaço onde intencionalmente a leitura se perpetua.

O lugar específico onde se ensina a escrita aos aprendizes da língua materna está na escola e é preciso reconhecer que cabe, em especial, às instituições públicas tomar como dever o direito de que todas as crianças, jovens e adultos analfabetos aprendam a ler e escrever e façam uso dessas tecnologias em sua vida pessoal e social.

A apresentação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997 p. 15) inicia afirmando que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

CAPÍTULO 2

2 – TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO LEITORA/ESCRITORA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao atuarmos com a formação do professor há a necessidade de uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, assim como sobre suas crenças e valores pessoais (GERALDI, 1998).

2.1 – Leitura e Escrita no Contexto Familiar

Procurando entender por meio do grupo pesquisado⁸ a vivência leitora/escritora do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levamos em consideração a sua trajetória de formação, iniciando pelo contexto familiar. Verificamos as contribuições ou não da família na constituição do gosto por ler e escrever, pinçando nas falas com relação ao estímulo da família em que nasceram os pesquisados, a escolarização dos pais, o contato destes com materiais escritos, livros que liam e apresentavam aos filhos.

As histórias de vida dos pesquisados revelaram que a maioria deles tinha condições econômicas que possibilitavam o acesso a livros e a materiais escritos. A profissão exercida pelos pais, ou mais, especificamente, pelas mães, ou o grau de

⁸ Para preservar a identidade dos pesquisados eles serão identificados com os nomes fictícios de Mateus, Núbia, Samuel, Gabriel e Lia.

instrução dos pais, maioria com Ensino Médio completo e mães que cursaram o Magistério, favoreciam esse acesso, embora, o nível socioeconômico dos seus pais fosse, em sua maioria, de classe média baixa.

Para Maria (2002, p. 34), o contato e a interação da criança com materiais escritos, são fundamentais na sua formação leitora/escritora, evidenciando que,

Não há como negar que uma criança que convive com centenas de livros de literatura infantil desde o nascimento, em seu próprio quarto, que tem pais ou adultos próximos que lhe contam histórias, que brinca de escrever [...] num computador, que interage com adultos que tem na leitura e na escrita suas atividades principais, tem indiscutivelmente mais oportunidades de exercitar-se na construção de seu conhecimento da escrita que uma criança das classes populares, com escasso ou nenhum acesso a livros e outros materiais impressos.

As entrevistas com os professores aprendentes/ensinantes trazem relatos expressivos sobre a influência da família na construção do gosto de ler. Alguns contaram terem sido presenteados com livros e revistas. Essas falas comprovam a importância deste estímulo na família desde pequenos. A professora Nubia revela o incentivo dos pais, com relação à leitura, presenteando-a com várias coleções de livros para o contato, o manuseio e, posteriormente, a leitura: “Eu tinha o estímulo da leitura em casa, meu pai e minha mãe compravam coleções da Disney, eram livros quatro volumes e várias histórias. E eles sempre compravam mais contos de fadas que eu gostava mais, então eles compravam e eu lia” (sic).

O professor Mateus vai explicitando todos os passos da mãe enquanto grande colaboradora nos primeiros contatos com o mundo da leitura: “Minha mãe lia histórias pra mim. E aí a gente foi vendo, foi lendo através das figuras foi se interessando e aí a mamãe via que a gente se interessava e comprava outros livros, então, graças a Deus teve um incentivo. A parte toda da minha infância eu fui incentivado pela minha mãe. A questão da leitura foi despertada em mim através da

minha mãe, ela comprava gibi, revistinhas, através dessa situação é que a leitura foi despertada em mim, a escrita nem tanto. Aprendi a ler antes de ir pra escola, a mamãe ensinava” (sic).

Quanto à Professora Lia se espelha na mãe e nos irmãos e pelos seus relatos, o irmão foi um grande incentivador além da mãe: “Minha mãe gostava de ler, aliás, todos os meus irmãos, e, esse gosto foi criado em casa, com certeza. Eu gostava muito de ler gibi, eu até dizia que aprendi a ler no gibi, eu gostava demais, meu irmão comprava gibi ele gostava muito de gibi também e eu acompanhava, passava o dia inteiro lendo” (sic).

O estímulo da mãe de Mateus foi tão intenso que ele aprendeu mesmo antes de ir à escola, assim como os de Nubia e Lia, revelando, como indica Vigotsky (1987, p. 101), que: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Esse aprendizado se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois, desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos - adultos e crianças - e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Como é possível abstrair das histórias de Mateus, Núbia e Lia, o histórico familiar vai definindo os rumos que cada um vai tomando: os hábitos dos pais e a observação atenta das suas formas de interagir com o mundo letrado, na fala dos professores pesquisados, se revelam como grande motivador do tornar-se leitor. Embora, em alguns casos, os próprios pais não se dêem conta disso. Vemos isso, mais claramente, no relato do Professor Samuel, cujo despertar para a leitura se dá num momento em que a mãe também cria para si um ritual de leitura: “A relação da

minha mãe com a leitura na minha infância, ela não era uma pessoa de ler muito, ela veio começar a ler muito quando se separou do meu pai. Eu tinha onze anos e ela separou do meu pai e entrou pra igreja então, começou a ler bíblia e livros religiosos e lê até hoje. Ela tem o habito dela de leitura que é sempre a partir das seis horas, o local específico onde ela vai ler a bíblia e isso eu venho acompanhando desde os onze anos. [...] Por volta dos onze anos de idade meu interesse por livros aumentou, mas, foi no ensino médio que defini meu gosto literário” (sic).

Como na primeira infância a relação com a família é mais intensa, neste caso, as fronteiras da família são elementos importantes na configuração de nossa subjetividade, pois ela é o primeiro ambiente que nos acolhe. Bakhtin (1997) nos ajuda a compreender esses relatos quando fala sobre a natureza da relação do eu com o outro e suas implicações para a constituição do sujeito. Segundo ele o eu só existe em diálogo com os outros e precisa dos outros para se definir, diferenciar.

Para Vigotsky (1987), esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura: a história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Ao longo dessa construção, estão presentes as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar.

Nesse sentido, não há como negar a importância da família no processo de aquisição da linguagem concernente à fala, à escuta, à leitura e à escrita. A família ao possibilitar o contato com diferentes suportes e interação com pessoas leitoras, proporciona uma relação acolhedora e favorável à leitura, contribuindo, assim, de forma especial na formação do leitor.

2.2 – Leitura e Escrita no Contexto Escolar

Os sujeitos participam ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos com quem interagem. Estão presentes nesta construção, portanto, a história e a cultura de outros indivíduos com quem o sujeito se relaciona na escola e em outras instituições. Essa perspectiva histórica e cultural nos ajuda a compreender a trajetória escolar dos pesquisados no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita e, nos permite perceber como os sujeitos aprenderam a ler e escrever e as concepções balizadoras da leitura e da escrita que permearam os seus processos formativos.

À medida que os professores iam rebuscando na memória como se deu seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos também, os aspectos organizacionais da instituição escolar em diferentes momentos. É importante observarmos esses aspectos, tendo em vista os discursos freqüentes de que a escola pouco se modifica.

A fala do Professor Gabriel se refere a, aproximadamente, 40 anos atrás: “Quando eu comecei a ler e escrever foi no tempo que a gente soletrava. A gente soletrava e usava muito a cartilha de ABC. Nesse tempo, tinha a primeira série A, B e C e pra passar de uma pra outra, só quando a gente tivesse pronto pra poder

passar, a gente tinha que ter uma certeza que a gente já sabia, já estava adiantado na soletragem das sílabas e de pequenas palavras, pra depois a gente ir adiante. Aprendi a ler na escola e em casa se tomava a lição, quem tomava a lição era minha mãe (referindo-se a madrasta) e meu pai. Na escola, eram corrigidos os cadernos. Aprendi a ler no 1º ano B, porque o A é um estágio e lá no final é que a gente tem uma noção mais completa do ler e escrever e a gente lia mesmo, lia passava a leitura, passava pra casa e não podia errar. A gente tinha que escrever tudo organizado, tudo bonitinho e ler e eu aprendi a ler muito rápido, eu gostava muito de ler no livro e no caderno, comecei a pegar o livro eu lia também a televisão, via as coisas e lia. A gente fazia essas leituras todo dia a gente lia, tinha leitura silenciosa, depois é que vinha a leitura propriamente dita e a professora chamava aluno por aluno pra ler perto dela a gente lia com a certeza que não podia errar. A professora lia histórias inventadas, histórias escritas e depois perguntava sobre, mas a interpretação a gente conseguia mais aprender porque o comportamento era uma coisa muito boa e a gente ganhava ponto por comportamento” (sic) (Professor Gabriel – 50 anos).

O que pudemos observar na fala de Gabriel é que a escola era organizada de forma seriada e fragmentada, que vislumbrava um nivelamento dos alunos de acordo com o seu desempenho, dividida em 1º A, B e C. Mesmo assim, a professora a que ele se refere e lembra com carinho, buscava além da decodificação das palavras, pois trabalhava com “histórias escritas e inventadas” e lia todos os dias, questionando os alunos sobre os textos lidos, porém ainda tinha uma preocupação com a leitura em voz alta e com as formas de pensar a leitura e a escrita da escola tradicional.

É a atribuição de sentido a um texto escrito que se pode considerar leitura. A oralização é apenas um dos aspectos da leitura e não podemos dizer que uma criança leu um texto só porque pronunciou as palavras escritas nele.

Muitas crianças, vivendo em situação de pobreza, não contam muitas vezes com a presença paciente de pais e responsáveis que possam lhes dar atenção, que dialoguem e brinquem com elas. Ainda hoje, é possível percebermos os reflexos do não-acompanhamento familiar na vida escolar da criança. Para estas crianças, a apropriação da linguagem oral torna-se um desafio muito maior. O Professor Samuel aponta a falta de acompanhamento dos seus pais como um dos motivos para o não aprendizado: “Fiz de 1ª a 4ª em colégio público, na rede municipal, na verdade, de 1ª a 4ª série eu vim desenvolver leitura e escrita na 3ª e 4ª série, porque da alfa a 2ª eu tinha muita dificuldade porque, na verdade, meus pais não ligavam muito em colégio e tal, então eu era uma criança que chegava em casa pegava a minha tarefa e ia fazer sozinho e cada um era ocupado com suas tarefas de casa. Eu fazia sozinho, não tinha acompanhamento” (sic) (Professor Samuel – 25 anos).

A escola talvez não tivesse o reconhecimento de que o tempo necessário para que crianças social e, culturalmente, diferentes dominem a leitura e a escrita não pode ser o mesmo e que é preciso proporcionar o ambiente alfabetizador que essas crianças não possuem em casa.

“Eu estudava assim, estudava e parava porque meu pai viajava e minha mãe ia junto e levava a gente, ai ficava complicado. Eu já ia completar nove anos e eu não sabia ler, por conta de tanto viajar, eu ia para a escola, passava pouco tempo e tinha que sair, porque tinha que acompanhar eles, então, quando eu comecei a estudar na realidade eu já tinha quase 10 anos. Meu pai colocou com uma senhora ai ela começou a me alfabetizar eu e meu irmão mais velho que eu. Pra mim, foi um

choque porque ela era daquelas “carrascas” de botar de joelho eu não gostava muito não porque ela queria obrigar a gente a fazer aquelas reza, ela era católica e fui criada no evangélico e não aceitava aquilo de jeito nenhum e me recusava a fazer o que ela queria, então eu era castigada por causa disso. No ano seguinte, minha mãe me matriculou numa escola perto de casa. Minha primeira série foi boa, até hoje eu lembro da minha professora e não tinha alfabetização só tinha primeira série e o que me ajudou muito na minha alfabetização é porque eu gostava sempre de livro. Na primeira série, não foi difícil meu processo com a leitura porque eu peguei uma professora que até hoje eu não esqueço, as outras eu nem lembro, mas ela eu não esqueci. Ai a grande diferença daquela professora que eu apanhava pra ir pra lá que eu não consegui aprender com ela e com a outra foi rapidinho e sem dificuldades” (sic). (Professora Lia – 47 anos)

Embora a Professora Lia tenha iniciado sua escolarização com atraso, ressalta a relação professor/aluno como algo fundamental no seu processo de aprendizagem. Até hoje ela não esquece a professora. Este fato, marcou profundamente a sua vida como pessoa e profissional. Segundo Vygotski (2003), a interação das crianças com os adultos e com outras crianças, através de situações que estimulem o seu raciocínio e as levem a buscar soluções, ou a falta dessa interação, tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo.

No relato da professora Núbia, a sua situação é mais confortável, pois revela que tinha todo um incentivo familiar para a leitura e, ao ir para a escola, foi cercada de todo um aparato que lhe permitia prosseguir nos estudos sem problemas: “Na época da minha alfabetização eu lembro que usamos a cartilha e que a minha era a ‘Casinha Feliz’. Na alfabetização, praticamente, eu já sabia ler tudo. Eu não me lembro muito bem onde aprendi a ler porque eu tinha aula de reforço, então era a

escola, mamãe ajudava a noite e, ainda, tinha o reforço de manhã, acredito que acabou um completando o outro” (sic). (Professora Núbia – 23 anos).

O Professor Mateus foi alfabetizado pela mãe antes de ir para a escola, teve contato com livros desde muito cedo, e não teve dificuldades em seu processo de escolarização, mas, ressalta que os alunos de sua época lêem melhor que as de hoje que não conseguem aprender nessa metodologia: “Minha alfabetização foi na cartilha do ABC, do A do Avião, do B da bola, nós usávamos a silabação b com a ba, b com o bo, então essa foi a minha alfabetização no começo, e ai caligrafia, a professora corrigia a questão da caligrafia, quando ela não gostava ela mandava a gente apagar tudo e fazia de novo A forma do B com A ba, até hoje as pessoas da minha época lêem até melhor do que as dos alunos de agora que não conseguem fixar essa questão de nós juntarmos as letras pra formar um som” (sic). (Professor Mateus – 45 anos)

Verificamos que os que menos tiveram dificuldades no processo de escolarização foram os que aprenderam a ler antes de entrar na escola, mesmo que essa percepção não lhes seja explícita e, que creditem esse fato a escola e seus métodos, como aparece nas falas de Núbia e Mateus. Muito embora a aprendizagem que ocorre antes da chegada da criança à escola seja importante para o seu desenvolvimento, Vigotsky (1987 p. 95) atribui um valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança".

Outra situação revelada foi o como aprenderam a ler, por meio de cartilhas do ABC e outras que se encaixam na concepção de leitura destacada por Martins (1994, p. 31), “[...] como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do conhecimento estímulo-resposta (perspectiva

behaviorista-skinneriana)”. Segundo Sales (2005), essa concepção da leitura está associada à herança dos procedimentos mecânicos que perduraram no sistema educacional por mais de um século. O ensinar a ler e a escrever como sabemos, tinha como método: decorar o alfabeto, soletrar, decodificar palavras isoladas, depois as frases para chegar ao texto.

Os professores pesquisados foram ensinados a ler nesse processo fragmentado baseado na concepção mecanicista de leitura enquanto decodificação, que indica a seriação e a graduação dos conhecimentos, em que o educador deve ensinar apenas uma coisa de cada vez. Ainda que as pesquisas e estudos recentes apontem novos caminhos na direção da superação dessa fragmentação, e os professores tenham conhecimento sobre formas mais abrangentes de leitura, estes conceitos permanecem arraigados na forma de ensinar dos professores quando se referem às suas próprias práticas no ensino da língua: “Eu não sei ainda em que concepção eu trabalho, eu uso um pouco de tudo, mas não consegui me livrar do tradicional, por exemplo, quando eu trabalho com alfabetização eu ainda uso a cartilha, porque eu acho assim, como funcionou comigo e pode ajudá-los e vai funcionar também” (sic) (Professora Núbia).

Guedes-Pinto (2005 p. 88), utilizando-se da fala de Hérbrad nos ajuda a refletir sobre esses processos tão arraigados na escola como a repetição:

Para Hérbrad (2000) a repetição é o acontecimento mais forte e marcante da vida da escola. A repetição permanece mude o que mudar: os discursos, o material didático ou os equipamentos. Os ditados e os problemas de aritmética ficam. São procedimentos didáticos tão fortes, que é impossível a cada século inventar um outro exercício que os derrube.

A Professora Lia, também, diz seguir a metodologia aprendida no seu processo de escolarização: “Eu uso a cartilha, mas eu faço o meu material, faço meu material de exposição, cartazes, eu não uso só a cartilha” (sic).

“Não acredito que não aprendi por causa da metodologia, na verdade hoje eu uso a metodologia que meus professores usavam comigo eu uso hoje em dia, não a questão da agressão que eu sofria em sala de aula, como puxão de orelha, mas a questão do modo do behaviorismo que parte da parte pro todo, eu uso até hoje, acho que a maioria dos professores usam. Eu me formei dentro dum tradicionalismo, a tendência liberal tradicional e é algo que aplico até hoje com meus alunos, só que hoje eu sou um cara mais aberto, né?” (sic) (Professor Samuel).

Embora os professores em alguns momentos de suas falas tentem demonstrar o entendimento de conceitos como: tradicionalismo, tendência liberal, behaviorismo, dentre outros, percebemos certa confusão, havendo falta de clareza e diferenciação nesse campo conceitual. Ao serem questionados sobre o significado de ser tradicional no ensino da leitura e da escrita, os professores relatam que é partir da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra, do simples para o complexo, fazer uso da cartilha, etc., mas destacam que procuram, também, inovar, desenvolver atividades lúdicas e prazerosas sem, no entanto, saírem da lógica tradicional. Barbosa (1994 p. 30), diz que:

Existe a convicção generalizada de que as metodologias tradicionais alfabetizam; essa convicção parece estar correta desde que ocorram as condições adequadas de sobrevivência e de trabalho para os professores e alunos. Esta convicção parece estar correta também, desde que se entenda por alfabetizado o indivíduo que, através do ensino ministrado, adquire o hábito de oralizar a língua escrita, pois este é o comportamento que as metodologias de alfabetização se propõem realizar.

A aprendizagem da leitura e da escrita é antes de tudo uma questão epistemológica que deve ser vista como um processo dialético e não apenas uma habilidade instrumental. Se for assim, qualquer tendência que ignore a questão do que acontece quando se lê e escreve que, não teoriza e oportuniza a prática da leitura e da escrita, equivoca-se.

Os professores pesquisados relatam com mais facilidade seus processos de leitura do que de escrita. Chassot (2006, p. 91), explica que resistências ao escrever encontram raízes em “[...] tra(u)mas, que vão desde as lembranças das composições escolares no início da alfabetização até os contemporâneos ícones de fracasso escolar traduzido nas avaliações das redações de vestibulares de ingresso as universidades”.

Nós utilizamos a fala desse autor para entendermos o trauma com relação à escrita que até hoje acompanha o professor Mateus: “Com a escrita, eu tive uma enorme dificuldade, a professora na minha época queria a letrinha redondinha de bom entendimento, eu sou do tempo da palmatória, da reguada, aí, aquilo me causou um trauma muito grande pra escrever e mostrar, porque até hoje eu acho a minha letra horrível, se eu escrevo alguma coisa ou outra eu fico pra mim, eu guardo pra mim, agora com o computador eu digito alguma coisa, mas eu tenho um grande trauma. Eu tinha... quando eu entregava que ela via que tava errado, pegava a régua e “pou” no meu joelho. Era horrível”. (sic)

Assim como a fala de Mateus revela o medo de mostrar seus escritos, também, o professor Gabriel e a professora Lia, expõem suas dificuldades de escrever, de produzirem um texto próprio, sentem insegurança com relação à gramática ou como colocar a idéia no papel.

Diante dessas dificuldades, hoje, os principais problemas, geralmente, enfrentados com a escrita são: a tendência de cópia e reprodução e a dificuldade de criar por falta de autonomia para produzir o novo. Bianchetti (2006, p. 98) “[...] ressalta que a passagem de consumidor (passivo) dos escritos de outros a situação de autor (ator) não é um processo fácil”, mas é necessário.

Outra situação que marcou a vida escolar dos pesquisados e que achamos interessante citar, além dos descritos por Mateus, foram os castigos e humilhações sofridos por eles o que dificultou muito mais o processo de aprendizagem da leitura e da escrita: “A gente aprendia a ler e escrever, a gente ouvia mais o professor ninguém falava nada, era o tradicional, mais o tradicional. Naquele tempo, se a gente saísse bem, tinha uma régua que o aluno que errasse o outro dava uma palmatória nele, na mão do outro e eu passei por isso então eu me esforçava pra não apanhar dos colegas. Às vezes, eu fui meio castigado, de joelho, me ajoelhei muito no carço de milho, mas eu tinha algo em mim que superava isso todas essas coisas que era a vontade de aprender” (sic) (Professor Gabriel).

“A alfabetização que eu tive era um pouco rígida, vamos dizer que era na base de pancada, a professora não tinha muita paciência, errou ela puxava a orelha, batia, e isso me causou até um problema de ter dor de ouvido e tal. [...] Acho que foi isso que mais dificultou a minha aprendizagem, pois teve uma barreira, [...] não sei se era por causa da idade ou se realmente era por causa da agressão que eu sofri quando fazia a alfabetização” (sic) (Professor Samuel).

Acreditava-se que regras rígidas e o medo dos castigos seriam capazes de motivar o aluno no seu aprendizado, e discipliná-lo. Reflexos dessa violência contra as crianças são: o medo de errar, as dificuldades de expressão e interpretação, longe do que se esperava, esse processo gerou exclusão e ignorância. Hoje, os castigos físicos não são mais admitidos na escola, mas há os castigos psicológicos que causam tantos traumas quanto, ou talvez, mais profundos e difíceis de serem superados.

Voli (1998 p. 111) confirma que:

O castigo, por exemplo, considerado um elemento importante na motivação para a aprendizagem e a obediência, é uma fonte de culpa e vergonha para a criança. [...] Formam-se, assim, os sentimentos de inferioridade, insegurança, solidão, desmotivação e incompetência, os quais, em diferentes medidas e muitas vezes sem que se dê conta, são vividos pela maioria das pessoas.

A escola deixa em cada indivíduo, que por ela passou, muitas marcas, profundas ou não, boas ou ruins, mas não há quem não se lembre de algo significativo que lhe aconteceu no ambiente escolar. O aprender a ler e a escrever, as dificuldades ou o sucesso na utilização dessas ferramentas na sociedade e em outros espaços fora do ambiente escolar é um termômetro do nível de escolarização que se teve.

2.3 – Tornado-se Professor: O Curso de Magistério

Ingressar na profissão de professor não é eleger uma profissão qualquer. Segundo Gadotti (2003), na maioria das vezes, essa escolha se dá por intuição. Para ele, o motivo dessa escolha precisa ser levado em conta no processo de formação. Em geral, a formação dos professores limita-se a aspectos técnico-pedagógicos e não ético-políticos que seriam mais afinados com os motivos da escolha.

No caso específico dessa pesquisa em que acompanhamos por meio do relato das histórias de vida dos professores a sua trajetória escolar e agora profissional, a formação em Magistério revela como foi o tornar-se professor, as concepções didáticas e a formação leitora/escritora presentes nesse processo de formação inicial.

Os motivos foram os mais diversos e carregados de significados que foram sendo construídos pelas 'durezas' que a vida nos impõe e pela riqueza da história

peçoal de cada um. Fazemos à opção de descrever as falas de cada professor para que possamos dar voz aos motivos dessas escolhas, sem termos a pretensão de enquadrá-las ou, simplesmente, interpretá-las.

O Professor Gabriel relata como foi o seu ingresso no Magistério: “Foi em Barreirinha(AM), perto de Parintins em 1985. Eu fui lá como técnico agrícola, formado na área, fui lá pra trabalhar pela CEPA - Comissão Estadual de Planejamento Agrícola, então a noite eu não tinha o que fazer, porque só trabalhava de dia e ia pras comunidades rurais. Era um trabalho integrado e os alunos de educação também iam, era uma área de teste. Ai, o que acontece eu disse: eu não tô fazendo nada, vou estudar. Ai eu comecei, mas hoje não se faz como naquele tempo não. Era um trabalho tão bem organizado que a gente fazia um planejamento tão bem feito, tudo ali a gente seguia conforme planejou e tudo dava certo. As aulas eram maravilhosas, a gente não se perdia no caminho, eu aprendi muito encontrei bons professores, hoje não existe mais, mas eu aprendi, participei” (sic).

“Pra entrar no IEA – Instituto de Educação do Amazonas, eu fui um pouco assim: eu não tinha na verdade a intenção de ser professor eu entrei porque meus amigos já estudavam lá era um pessoal que eu conhecia e eu sempre fui uma pessoa muito tímida eu tinha dificuldade de fazer amigos, então, pra chegar num colégio onde eu não conhecia ninguém ia ser difícil pra mim então procurei seguir o que os meus amigos seguiram. Só que dessa turma que fez o IEA o único que continuou sendo professor fui eu, eles não queriam a profissão porque não agüentam barulho de criança, não tem paciência, e eu gostei, eu gosto de criança, eu gosto de estar ali, dos abraços, daquele carinho e eu me apaixonei pela profissão eu gosto de ser professor” (sic) (Professor Samuel).

“Lá onde a gente morava só tinha o Magistério, mas eu gostava do magistério, eu sempre gostei muito de criança, de ensinar, eu acho que eu escolhi pra mim o certo” (sic) (Professora Lia).

“Tive que ir pra rede pública e pra não estudar de noite fui pro IEA, mas não sabia o que era magistério, pra mim era o Ensino Médio, aí quando chegou o dia meu pai falou pra mim que era o magistério, mas eu não sabia, não tinha noção do que era porque eu nunca pensei em ser professora, pensava em passar no vestibular, ser advogada (risos) e aí quando eu vi me deparei com o magistério eu pensei ah meu Deus, o Direito era o meu sonho, mas pelo status, não por gostar” (sic) (Professora Núbia).

“Eu vim parar no magistério por causa da minha mãe, que voltou a estudar e eu vim acompanhá-la, me matriculei também e comecei a gostar da situação” (sic) (Professor Mateus).

Essas “escolhas” que se dão, a princípio, por intuição, no decorrer do processo de estudo e de contato com as crianças, muitas vezes, se transformam em gosto, como diz Freire (1986), que ensinando descobriu que era capaz de ensinar e gostava muito disso. As lembranças trazidas à tona, o rememorar o passado faz com que os professores, nesse momento do relato, ressignifiquem o sentido de ser professor no presente, fazendo um entrelaçamento entre passado e presente, do que foram e do que estão sendo.

As concepções pedagógicas que permeavam os processos de formação, embora, em momentos distintos, não se distanciavam uma das outras. À medida que os professores fazem relação de como foram ensinados e de como ensinam, se dão contas de que repetem aquilo que foi positivo, como destaca Arroyo (2000 p. 125), “[...] fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os

outros sendo”. Assim, nos diz Lia nesse fragmento: “Quando eu fiz o magistério em 1983, os meus professores eram tradicionais e ensinavam a gente a ensinar no método tradicional que eu acho que é o que funciona porque eu ensino meus alunos a ler no método tradicional e eles aprendem a ler e logo eles não custam muito não. Tanto o que foi ensinado, quanto o que foi aprendido foi dentro do método tradicional. No curso de magistério peguei professores muito bons que sabiam ensinar, como a gente ia lidar com as crianças. O magistério é praticamente só Didática” (sic) (Professora Lia).

“Na minha formação em magistério estava naquele período de mudança do tradicional para uma coisa mais liberal digamos assim, e, eu senti as duas situações, era 1986. Alguns professores eram muito tradicionais. Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, deu pra viver as duas situações. Uns eram progressistas e outros completamente tradicionais. A leitura era ensinada como deveríamos trabalhar com as crianças e os métodos de alfabetização, o uso da cartilha. Quando eu ia pro estágio os professores eram mais tradicionais ainda, pois eles não tinham formação universitária” (sic) (Professor Mateus).

Com relação à leitura e à escrita vivenciada no percurso da formação em Magistério, temos a fala de Mateus que se irritava com a leitura por obrigação, fato que o desmotivou: “Eu tinha uma professora (risos) [...] que não sei se ela está viva, ainda. Ela era muito cruel, carrasca na questão da leitura e isso me perturbava muito que eu acho que a leitura não tem que ser obrigatória tem que ser prazerosa. Tínhamos que ler na época cinco livros por bimestre e a gente tinha que comprar os livros e aquilo foi me irritando muito e ai, eu fui deixando de ler alguns livros que ela passou, depois de algum tempo quando eu voltei do magistério é que eu fui reler esses livros já por prazer, pra conhecer esses autores” (sic).

No seu relato, Núbia indica, também, uma atividade mecanicista, e não muito distanciada dos outros dois relatos anteriores - os de Lia e Mateus, mesmo ocorridos com 16 anos de diferença. Embora, no curso de Magistério vivenciado por Núbia, já se procure dar voz ao aluno por meio de atividades como os seminários, bastante citados: “No curso de magistério (2000), nos seminários cada um lia uma parte, e aí, você ia explicar lá na frente o que você entendeu e, como é que eu ia fazer uma coisa que eu nunca vi na minha vida? Falar sobre um texto que eu não entendia, era maçante, aí, eu grifava algumas idéias e repetia, aí pronto. Assim era o seminário. E a professora falava mais assim por alto, muito básico. Com relação à escrita a professora ditava e a gente copiava e, às vezes, fazia trabalho de pesquisa que também eram cópias de livro ou enciclopédia sobre o assunto que a professora pedia. Também quando a gente fazia seminário, tinha professor que gostava de dramatização, aí eu achava assim meio leseira, imitar criança, fazer de conta que a gente tava numa sala de aula que tinha nove anos de idade, porque que a gente não poderia conversar normal sobre a situação, porque a gente vai saber qual é a situação, ninguém era débil mental lá (risos), então a gente fazia aquela situação lá, como se tivesse 05 anos de idade eu achava aquilo meio leso” (sic).

As atividades consideradas ‘meio leseira’, ‘meio leso’ em que a turma teria que imitar crianças de cinco ou nove anos, não possuem o peso de uma observação real, de uma reflexão sobre uma situação concreta e do que realmente poderia ser sua atuação profissional. Shor num diálogo com Freire na obra *Medo e Ousadia* (1986, p. 27) enfatiza que durante muito tempo a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”, sem essa preocupação sobre a atuação profissional de vivências concretas. “Os professores tem poucas oportunidades de

ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que freqüentam não estimulam a experimentação”.

As atividades de leitura e escrita vivenciadas como alunos do curso de Magistério se

Assim, nos estágios e nas vivências próprias, enquanto alunos, os Cursos de Magistério apostavam numa formação dentro de padrões da racionalidade instrumental que, ao privilegiar a orientação behaviorista, estruturaram a vida e a prática dos professores para negar a possibilidade de uma educação libertadora. Subjacente a essa orientação “o futuro professor era visto como um receptor passivo desse conhecimento profissional”, um executor de leis e ensino eficaz (GIROUX, 1997, p. 159).

Fontana (2005, p. 148) revela que a expectativa institucional em relação aos professores é que cheguem prontos para o cumprimento da tarefa, ou seja, que estejam aptos a dar conta do ritual da sala de aula e que implementem, adequadamente, o ofício que aprenderam como alunos.

O curso de magistério foi a primeira formação de cunho profissional da maioria dos pesquisados e contribuiu consideravelmente com os hábitos e atitudes tomados hoje pelos professores pesquisados e na metodologia em que utilizam nas salas de aula. Há, sem dúvida, algumas inovações no que se refere a utilização de recursos tecnológicos ou materiais pedagógicos, mas as concepções não se diferenciaram muito, acreditam eles. Portanto, ensinam a ler e escrever como foram ensinados.

CAPÍTULO 3

3 – HISTORIAS DE VIDA DE QUEM APRENDE E ENSINA A LER E ESCREVER

A uma possível história da leitura, corresponde uma possível história de leitores. História que passando pelos textos, formando-se ou informando-se através deles construíram/constroem uma história de leitor – palavras – leitoras, do qual o lugar reservado à leitura no cotidiano dos sujeitos, não só no sentido do tempo e do espaço em suas vidas que dedicam à leitura, mas também no sentido de “como” fazem uso desta leitura cotidianamente, em que medida a leitura interfere e participa de outras práticas, se insere na vida cotidiana (PASSOS, 2002 p.111).

3.1 – As Contribuições do Curso de Pedagogia: A Universidade como Lugar de uma Formação Leitora/Escritora do Professor

Fazemos uma breve contextualização do Programa Especial de Formação Docente/Rede Pública – PEFD/RP da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Curso de Pedagogia, oferecido aos professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Manaus, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formação em nível Médio-Magistério, na intenção de explicitar a importância que tem sido para esses professores cursarem uma graduação e influência de uma Faculdade de Educação na formação do professor leitor/escritor.

A LDBEN 9.394/96, no seu artigo 87, é clara quanto à exigência mínima de qualificação em nível superior, como condição indispensável para atuação nas

primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir de sua vigência, Estados e Municípios são convocados a assumirem a responsabilidade da formação de seus professores. Conforme Belém (2004 p. 78): “Em todo o país, ocorrem iniciativas onde a vontade política de prefeitos e governadores levam a assinaturas de convênios, consórcios, contratos de prestação de serviços entre os institutos superiores de ensino e as universidades”.

No município de Manaus, foi autorizado pelo Chefe do Executivo Municipal em 1999, quando a Universidade Federal do Amazonas apresentou à Secretaria Municipal de Educação o seu Programa Especial de Formação Docente, a assinatura do termo de Contrato de Prestação de Serviços nº 018/99 para execução dos cursos nos termos da Lei nº 9.394/96. O papel dos agentes no Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública está definido de acordo com a estrutura formal da UFAM na parte didático-pedagógica, ficando as matérias relacionadas com a administração e a gestão econômico-financeira sob a responsabilidade do Comitê Geral do PEFD-RP, criado pela portaria nº 1.774/99 e a operacionalização gerencial e financeira com a Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões – UNISOL.

O contrato de Prestação de Serviços nº 018/99 teve como objetivo a execução dos seguintes cursos: Licenciatura Plena em Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências e Pedagogia; Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais e Plenificação para os professores com Licenciatura Curta. Na primeira etapa do programa foram atendidos 2.240 professores no Programa, todos pertencentes ao quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação e que não tinham nível superior ou licenciatura plena.

Embora o atendimento no que diz respeito ao número de professores participantes tenha sido bastante significativo, ainda havia na rede um bom número de professores dos anos iniciais sem nível superior, esse número se ampliou com o concurso realizado no final de 2004 que admitiu professores dos anos iniciais com titulação em Magistério – Nível Médio.

No ano de 2006 foi assinado um novo termo de contrato de prestação de serviços nº 081/06, para a realização de curso de formação em nível de Graduação, Curso de Complementação Pedagógica e Curso de Plenificação. Esse contrato priorizava a formação de todos os professores dos Anos Iniciais e Educação Infantil em Pedagogia, com habilitação na docência. Foram oferecidas 550 vagas para o curso de Graduação, sendo que neste novo contrato o único curso oferecido foi o de Pedagogia, tendo em vista que os professores da rede sem nível Superior eram os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, daí a opção pelo Curso de Pedagogia com habilitação em Magistério.

Os 550 professores foram divididos em turmas do Contínuo, com aulas todos os dias no turno noturno, e o Recesso que se encontram para o curso nos meses de – dezembro/janeiro/fevereiro e metade de junho/julho, aproveitando boa parte do recesso escolar. As turmas são formadas por 50 alunos cada, totalizando 11 turmas, sendo 06 turmas no Continuo e 05 no Recesso.

Segundo o Centro de Formação Permanente do Magistério⁹, setor da Secretaria Municipal de Educação responsável pela formação de professores, a intenção, ao fechar o contrato com a UFAM, era não só graduar os professores

⁹ O Centro de Formação Permanente do Magistério, criado no ano 2000, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus responsável por coordenar a formação inicial e continuada dos professores da rede no momento em que realizávamos a pesquisa e que possuía um Programa de Formação denominado “Tapiri”, cujos objetivos previa a formação dos professores voltada para a realidade e necessidade destes. Quando nos referimos nesse estudo às intenções do Centro falamos da perspectiva de seu Programa de Formação. O CFPM foi extinto antes de concluirmos a pesquisa, daí a falta de continuidade das políticas públicas.

conforme determina a lei, mas promover um intercâmbio entre a rede municipal e a universidade pública, no sentido de desenvolver a formação do professor pesquisador, respeitando o movimento de profissionalização do professor.

Conforme Azanha (2004 p. 369):

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. Nessas condições, qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas. Nos casos dos cursos de licenciatura, em face dos desafios desse novo quadro institucional, não há respostas teóricas ou modelos práticos que possam orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas.

Concordamos que o PEFD, por ser uma Graduação que acontece em serviço, poderia ser um rico laboratório de aprendizagens, visto constituir-se em possibilidades para os aprendentes que se encontram, também, na condição de ensinantes de praticar a teoria ou teorizar a prática.

O saber fazer necessita de estudos densos e observação da própria prática, objetivando minimizar a distância entre esses pólos que muitas vezes são dicotomizados, e perceber suas inegáveis imbricações, Gadotti (2003) corrobora dizendo que a “[...] formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação”. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico.

Assim, o Centro de Formação, que tinha como um dos seus objetivos incentivar a pesquisa e a produção técnico-científica a partir das práticas educativas realizadas nas escolas e nas instâncias de formação, desenvolveu juntamente com a UFAM diversas reuniões que envolveram a direção da Faculdade de Educação e a Gerência de Formação Inicial do CFPM, para definir a melhor condução do curso de Formação Superior dos professores da rede municipal.

Observamos que esse acordo inicial não se concretizou, seja por uma série de implicações como a falta de continuidade das políticas públicas definidas para a formação e para o trabalho pedagógico na SEMED, bem como pelos condicionantes estruturais. O curso segue o padrão estabelecido pela Faculdade de Educação para os cursos de Pedagogia e há pouco ou nenhum acompanhamento desse processo por parte da Secretaria de Educação.

Saindo desse contexto mais geral, nesse momento, da história de vida dos sujeitos pesquisados, em que relatam não mais o passado, mas as suas experiências no presente, no processo de formação que está sendo vivenciado, a pergunta que se coloca como ponto de reflexão é: se o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o profissional responsável por introduzir, formalmente, as crianças no mundo da leitura e da escrita, como as instituições formadoras de professores têm trabalhado essa questão?

Pensar na Universidade como espaço de formação leitora/escritora do professor é algo imprescindível numa proposta de investigação cujo foco é a formação inicial de um professor leitor e produtor de textos.

Para Arroyo (2000), as instituições formadoras de professores, tornaram-se ricas em análises críticas e pobres em vivências culturais, socializadoras de convívio. Mantêm excessivo conteudismo, com todos os tempos de formação

ocupados para assistir a aulas e não tem tempo para incentivar a leitura, além das apostilas e pouquíssimos livros das demandas das disciplinas. “Ler por exigência das disciplinas é muito pouco para ser educador” (Idem p. 132). É nesse reducionismo cultural em que se formam os incentivadores de leitura, de hábitos leitores na infância e adolescência. “Se a metade dos tempos de formação fosse ocupada em atividades programadas de leitura, de aprendizado de outras linguagens, arte, literatura, cinema, movimento, de convívio, de cultura de trocas de experiências [...]” (idem, p.132) os processos de socialização seriam outros.

O que observamos convivendo diariamente no espaço onde acontece o PEFD e nas narrativas dos professores, não se distancia da fala de Arroyo. A forma de organização do curso é todo apostilado e com pouquíssimas indicações de livros. Há indícios de que existam alunos que até o momento não leram um único livro sequer. Como a “obrigatoriedade” é de leitura da apostila poucos são os que ousam ir além da leitura dos textos propostos.

Segundo a fala dos pesquisados, a maioria das atividades de leitura desenvolvidas na graduação procurou discutir o entendimento dos textos. Isto levando em consideração que poucos são os que conseguem fazer uma leitura prévia dos textos selecionados. Questionados quanto à forma como desenvolviam as leituras dos textos na Graduação, os professores, destacaram que a leitura compartilhada, em que cada um dos graduandos lê um parágrafo, acompanhada de explicação e do que entenderam do texto é a forma mais utilizada e preferida, tendo em vista que compartilham idéias, havendo a possibilidade de maior entendimento do texto, além de não prejudicar quem não fez a leitura previamente. A leitura compartilhada substitui a leitura individual que deveria ser feita, anteriormente, no sentido de promover discussões mais aprofundadas na classe.

Em se tratando de textos longos, outra opção bastante utilizada é a leitura em grupo. Os alunos se dividem em grupos que ficam responsáveis sobre partes do texto. Essa forma permite que haja maior interação entre os discentes, mas fragmenta o sentido do texto, uma vez que muitos alunos querem apenas dar conta da atividade e de sua parte, sem ter conhecimento de todo o texto. Os graduandos relatam, ainda, que a discussão em grupo facilita o entendimento do texto, do que o “autor quer dizer”.

Considerando nossa experiência na formação de professores e que nem sempre refletimos sobre o que as atividade de leitura realmente significam no processo de aprendizagem dos alunos, seja de reflexão, de entendimento e de significação para suas práticas profissionais e de leitura. Em alguns processos de leitura há muita divagação por não haver um entendimento mais aprofundado do texto, as discussões vão se intercalando com situações do cotidiano, perdendo-se o exercício à leitura enquanto estudo como sugere Freire (2001, p. 10), quando afirma que estudar um texto “é buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento [...] é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever”.

Em apenas algumas falas aparecem a leitura voltada para reflexão do texto lido e referência à leitura enquanto construção de conhecimentos. Observamos que há uma competência leitora ao nível que a escola básica lhes possibilitou. Há um esforço por parte dos alunos na compreensão de um texto com alguma complexidade, certamente, isso acontece por não saberem, como diz Freire (1986 p. 106), o que significa ler criticamente:

A nova geração de brasileiros chega às universidades sem saber como fazer a espécie de leitura que as universidades exigem [...] porque eles de fato sabem fazer outros tipos de leitura. Claro que a maioria deles também não sabe escrever da forma que a universidade exige. Meu rigor e minha opção política me levam a ajudar os estudantes ensinando-os a ler. Em vez de dizer aos estudantes que precisam ler o primeiro capítulo de Hegel ou daquele livro de Gramsci leio um capítulo com eles [...] sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler, que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende uma palavra precisa buscar o dicionário, se o dicionário comum não ajuda tem de consultar um dicionário filosófico, ou sociológico, ou etimológico. Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. Faço isso com os estudantes.

Freire retoma nessa fala o papel do educador comprometido com os processos de aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos, mesmo no nível Superior e que deveria ser, também esse, em qualquer nível de ensino. Daí a nossa preocupação com a formação do professor leitor e produtor de textos, comprometido com a aprendizagem dos seus alunos, da Educação Infantil a Pós-Graduação. É válido lembrar que todas as práticas de linguagem verbal — a fala, a escuta, a leitura e a escrita — relacionam-se na constituição do sujeito, como observa Orlandi (1999 p. 21):

A língua não é só um código entre os outros, não há essa separação entre emissor e receptor [...]. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela a história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.

Essas considerações deveriam ser sempre levadas em conta nas práticas das instituições formadoras, pois, assim, como as práticas discursivas relacionam-se, e uma implica o desenvolvimento da outra, todas elas devem estar ligadas às práticas sociais e aos significados que apresentam na sociedade, mais, especificamente,

quando se trata dos processos de formação de professores dos anos iniciais, que possuem como tarefa primeira, o ensino da leitura e da escrita.

Tivemos acesso a grade curricular do Curso de Pedagogia – Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental Currículo/1999 – aprovado pela Resolução nº 014/99 CEG/CONSEP que é o currículo seguido pelo PEFD e, verificamos que uma das disciplinas que trata da questão da leitura e da escrita é Metodologia do Trabalho Científico, que traz na sua ementa a metodologia da leitura e em seu programa discute sobre a leitura e a formação do leitor na Universidade e práticas de escrita e o desafio de escrever/produzir textos na Universidade. Tem-se, ainda, a disciplina Metodologia da Leitura, Fundamentos da Lingüística e Educação que não são obrigatórias e sim eletiva/optativa.

Nas entrevistas, os pesquisados relatam que pelo tempo das disciplinas, que é, aproximadamente, de duas semanas em horário integral, esses conteúdos são trabalhados de forma superficial, mas identificam que é necessário mais leituras para aprofundar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas. Embora forma (como são ensinados) e conteúdo (o que ensinar) se distanciem em alguns momentos, a Universidade tem contribuído e muito com os processos de leitura dos professores em formação, como vemos nos fragmentos da fala de Samuel e Mateus: “O ensino superior me abriu uma nova perspectiva de leitura, eu vim gostar mesmo de filosofia quando eu entrei no ensino superior. Eu já tinha lido alguma coisa de filosofia no ensino médio, mas eu vim me apaixonar pela filosofia e fazer leitura de fato no ensino superior, lendo as apostilas. Eu tenho uns cinqüenta livros em casa, livros que vão assim, desde Platão, Sócrates até Jean Piaget”. (sic) (Professor Samuel)

“O curso de Pedagogia não é que ele te prepara, mas como você já tem certa experiência ele contribui bastante para meu entendimento de determinados assuntos

e determinadas dificuldades, identificar alguma dificuldade que o aluno tenha pra ler e escrever”. (sic) (Professor Mateus)

Com relação à escrita percebemos que as práticas são menos evidentes. Como já apontamos as experiências com a escrita na educação básica foram poucas. No ensino superior as falas dos pesquisados indicam ainda um distanciamento destas práticas como vemos nos relatos de Lia e Mateus: “Na escrita, a gente escreve pouco, no PEFD é só ler, ler, ler. A gente faz trabalhos de equipe e individuais, acho que as disciplinas ainda são só de ler, ainda não chegamos na fase de escrever. Os trabalhos ainda não levam a uma produção” (sic) (Professora Lia).

“Eu não tô escrevendo nada, quando eu comecei a fazer essa formação, eu não escrevi mais nada e não tivemos ainda nenhuma matéria com relação à produção textual, eu tive uma, mas não era com relação a produzir textos, era retirar do texto as partes principais” (sic) (Professor M).

Destacamos essas falas com um sentimento de tristeza, por perceber a gravidade da falta de produção escrita no ensino superior, tendo em vista que os pesquisados já possuem ampla experiência no magistério, que poderiam estar fazendo uma investigação a partir do registro dos saberes teóricos com os saberes da experiência, sendo o registro escrito uma importante ferramenta para se obter um olhar crítico sobre os fazeres cotidianos.

O que percebemos é que o fato de fazerem trabalhos em equipe ou individuais sobre os textos lidos, não leva os alunos a se perceberem enquanto autores ou produtores de textos. A escrita só tem presença nas salas da graduação nos trabalhos e avaliações. Poucos são os que percebem a escrita como uma

maneira de “deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê” (KRAMER, 2000, p. 105).

Prado e Soligo (2007, p. 46) dizem que se “[...] é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, [...] a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos”. Mas, especificamente, na formação de professores que se encontram na posição de aprendentes e ensinantes.

Percebemos, em contato com professores universitários, e em nossa experiência, também como professora universitária, certo desânimo e desespero sobre como recuperar os anos perdidos em que os professores cursando o nível superior não aprenderam a ler e escrever, isto é, a leitura e a escrita exigida pela universidade. Daí a necessidade de fazermos essa reflexão sobre a leitura e a escrita na graduação. Correa (2001, p.8) em sua pesquisa sobre leitura na universidade destaca a crise da leitura e afirma que:

[...] Muitas dessas reflexões se inserem no interior de um discurso corrente que valendo-se dos diagnósticos que atestam o fracasso da escola na função de formar um certo tipo de leitor capaz de realizar uma certa leitura, denunciam uma situação de crise da leitura, sobretudo no meio escolar.

Atualmente, com os avanços tecnológicos e a inserção de novas mídias na educação, muito de nossos alunos nas universidades, já não se esforçam em fazer registros e anotações, não levam livros ou cadernos para a sala de aula, mas os seus *pen drivers* ou *notebooks* para salvar os resumos projetados pelo professor por meio do *data show*, além de ocuparem a cômoda posição de ouvintes e/ou telespectadores, na maior parte do tempo acadêmico.

Até que ponto, contribuímos ou não, com a formação do professor leitor e produtor de textos? Precisamos nos cursos de formação de professores trabalhar de

forma efetiva com a leitura e a produção textual a fim de aprimorá-las, e utilizar a tecnologia a favor dessas práticas, evitando o que diz Ibiapina (2008 p. 98):

As práticas de escrita têm presença ínfima no processo de escolarização dos indivíduos, dessa forma é lógico que sejam penosas e difíceis, uma vez que a maioria dos indivíduos, ao longo dos anos de escolarização, teve pouca intimidade com o exercício da escrita, [...] fazendo com que a atividade da escrita seja realizada com dificuldade e até mesmo com sofrimento.

Nessa perspectiva, a história se repete, a preocupação da maioria dos professores em qualquer nível de ensino tem sido a mesma: a leitura e a escrita tão necessárias na produção do conhecimento e requisito básico de inclusão na sociedade letrada. Os professores do nível Superior sentem-se chocados com a condição de leitura e escrita em que seus alunos chegam à Universidade e se questionam sobre o que fizeram os professores do Ensino Médio, que por sua vez indagam o que fizeram os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil?

A resposta para essa questão pode ser dada por Bianchetti (2006 p.14), que explica que, talvez, seja por causa dos vários anos nos bancos escolares, em que a língua portuguesa não foi eficaz “[...] em criar intimidade entre o sujeito e o ato de escrever”. Para Machado (2006, p. 52), a resposta pode estar, nos 15 anos ou mais de Língua Portuguesa que não desenvolveu, na grande maioria dos adultos, qualquer intimidade com a própria escrita, de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente, nem corretamente, nem sem sofrimento. “[...] não é raro que o desespero tome conta e seja a tônica [...] nos momentos em que é necessário produzir um texto acadêmico”.

Diante da pesquisa realizada percebemos ser real essa falta de intimidade de muitos alunos com a leitura e mais especificamente com a escrita. Romper com este

círculo, como já dissemos, anteriormente, é urgente e necessário. Urge despertar nossos professores e alunos para a experiência com a escrita durante toda a escolaridade, como diz Freire (1994), só se aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo, num exercício contínuo. Um primeiro passo para essa superação encontra-se na nossa própria reflexão enquanto leitores e produtores de textos.

Considerando a Universidade como o lugar da formação leitora e escritora do professor, nossa crítica aponta para a forma como a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas na academia e o distanciamento entre a teoria e a reflexão da própria prática, seja de quem ensina quanto de quem aprende. Não temos dúvida de que a leitura ajuda na construção da escrita, daí a importância do olhar sobre as práticas formativas enquanto leitores e produtores de texto, algo tão exigido hoje, pelas instâncias educativas federais, estaduais e municipais. Os professores, mais do que nunca, precisam dar respostas à sociedade quanto a essa tarefa.

3.2 – As Experiências dos Professores com a Leitura e a Produção Escrita: O que Lêem e o que Escrevem?

A história da formação leitora/escritora dos professores dos anos iniciais torna-se essencial para entendermos como tem se dado a relação destes com a leitura e a escrita e como os processos formativos vivenciados contribuíram de forma efetiva para esse aprendizado. Para Tardelli (2001), recuperar a história de vida dos professores como leitores/escritores constitui, hoje, para o campo da leitura, muito mais que a introdução de um novo paradigma de pesquisa. Significa colocar em discussão alguns conceitos relacionados ao texto escrito que durante décadas tem sustentado um discurso permanente sobre a crise de leitura em nosso país.

Dentre esses conceitos está o de leitura enquanto uma relação íntima entre o leitor solitário e o livro, preferencialmente, de um clássico da literatura, constituindo, assim, o que seria um leitor ideal. Quem se utiliza de outras formas e preferências de leitura, segundo essa concepção pode ser considerado ingênuo, despreparado ou, ainda não-leitor. Um exemplo bem interessante de como esse conceito é presente no imaginário das pessoas foi vivenciado por nós quando da nossa participação no Simpósio de Leitura e Formação de Leitores/2008¹⁰: a crítica feita por um palestrante quanto à obrigatoriedade da leitura da literatura clássica na escola e a não aceitação por parte de muitos educadores de outras formas de leituras na escola, causou desconforto nos escritores presentes. Ou seja, há uma literatura permitida, considerada boa, a clássica, e outra não.

Outro ponto abordado por Tardelli (2001) e que contribui com a nossa discussão é que embora o professor seja institucionalmente responsável pela formação de leitores, conforme atestam as regras daqueles que ditam o que é ou não é leitura, ele parece estar, paradoxalmente, banido do “mundo das letras”. Ressalta, ainda, que essa informação se verifica em vários textos acadêmicos e informativos que conferem ao professor a imagem de mal educador, de não leitor ou de leitor médio.

Essa é uma discussão que desafia a todos nós educadores e, que ao ser abordada, é preciso, como sugere Bourdieu (1996, apud TARDELLI, 2001 p. 249) que nos interroguemos como praticantes, nós mesmos, dessa prática;

¹⁰ Simpósio coordenado pela Associação Amazonense de Leitura e Escrita realizado em Manaus de 17 a 22 de novembro de 2008 no I Festival Literário Internacional da Floresta – FLIFLORESTA. Fala realizada na mesa temática: A Leitura e o Letramento.

[...] historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. [...] Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas condições.

Cientes da necessidade de (re)ver as condições em que os professores se constituíram enquanto leitor/produtor de textos, e de como essas práticas se inserem em sua vida cotidiana, no ambiente de trabalho e fora dele, é que esse estudo tornou-se importante, no sentido de compreender melhor a relação destes com a leitura e a escrita.

Considerando as questões centrais dessa pesquisa, fomos buscar na história de vida dos professores suas diferentes interações com a leitura e com a escrita. O fato de nos utilizarmos dessa técnica de pesquisa, leva o narrador a um confronto com sua própria experiência, a repensar sua própria prática. Retomando o papel do professor diante dos desafios e contradições sociais, questionamos, baseados em Kramer (2002, p. 53), as condições em que se encontra esse profissional. Atuando em vários turnos, divididos entre estudo e trabalho, com baixos salários, tendo degradada a sua experiência¹¹, “o que tem o professor a narrar? Estará a educação fadada a ser mera transmissora de informações ‘verificáveis’, ‘úteis’, ‘funcionais’, ‘instrumentais’?”

Escrevendo lições, corrigindo exercícios, lendo cadernos, livros didáticos, pautas de frequência, também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria. É necessário que ele conquiste essa autoria não só porque é um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor poderá favorecer que as crianças o sejam. Pois como é possível a um professor que não gosta de ler e escrever alfabetizar seus alunos ou trabalhar no ensino da língua? Sobretudo como é possível que ele goste de fazer algo que não sabe? Como gostar da língua se nela não penetra? (KRAMER, 2002, p. 83-84).

¹¹ Expressão utilizada por Walter Benjamin. Para entender mais ler do autor Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Partimos do pressuposto que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Para o professor ajudar a formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e, sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer. É claro que, quanto mais ler e escrever, mais condições o professor terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, mostrando a importância do uso desses conhecimentos na sua interação com o mundo e com as pessoas.

Das narrativas que foram construídas a partir das entrevistas orais, todos os pesquisados se consideram leitores e dizem gostar de ler, conceituando a leitura como “[...] a capacidade de decodificar sinais gráficos, interpretar e compreender idéias contidas no que é lido” (sic), além de compreenderem que é por meio da leitura que se amplia o conhecimento de mundo. Muitos professores da educação básica ainda vêem a leitura como a aprendizagem das primeiras letras, o resultado de uma compreensão direta, objetiva e imediata, quase apenas o deciframento do escrito. Corroboram essa concepção as relações sociais, a divisão do trabalho que enclausura um grande contingente de pessoas em atividades de mera execução. A nosso ver e levando em consideração tudo o que já discutimos sobre leitura esse é um conceito ainda restrito e que precisa ser refletido e reescrito na formação superior.

Quando relatam sobre o que lêem apresentam diferentes modalidades de leitura como livros, jornais, revistas e objetivos diversos para essas leituras:

“Leio a Bíblia e medito na palavra de Deus, leio revistas: Show da Fé, Nova Escola, Veja, Super Interessante e o livro: “Casamento e Família” (Frederick Price). Frequentemente, leio jornal (classificados, economia, esporte e política). Livros que

edificam no conhecimento humano e científico. Leio com mais frequência livros de auto-ajuda e religiosos. Leio porque gosto, com o objetivo de conhecer, me informar, leio para aprender mais”. (sic) (Professor Gabriel)

“Leio para conhecer, e o que mais gosto de ler são os livros. Gosto de ler, principalmente, clássicos da literatura mundial, livros de filosofia e mitologia. Leio também revistas como Nova Escola e Super Interessante, por serem do meu interesse. Leio o Jornal para me manter informado, principalmente, as manchetes e cadernos de concurso. Estou lendo por escolha própria: “O Contrato Social” (Jean Jacques Rousseau).” (sic) (Professor Samuel)

“Leio livros da faculdade (Letras). Este ano já li: “A Tranquilidade da Alma”, “A Língua de Eulália” e livros que correspondem a alguma disciplina específica. Gosto de contos e histórias fictícias, também de romance e suspense, pra mim, gostar de ler depende do livro. Gosto mais de ler livros e revistas as que mais leio são sobre Educação. Leio para me informar e me divertir. Jornais (caderno da tv, cinema, manchete e notícias da cidade)” (sic) (Professora Nubia).

“Leio para me informar, o que mais gosto de ler são livros e revistas. Os livros que mais gosto de ler são os contos, ficção, poesias e suspense. As revistas são as de comportamento, educação, esportes e gibi. Jornais (política e policia)” (sic) (Professor Mateus).

Com base nos relatos acima, não podemos dizer que os professores não lêem, eles se consideram e são leitores. Sua formação enquanto leitor se dá a partir da interação com pessoas e objetos distintos, suas histórias apontam para a existência de práticas de leituras diversas, de valores sócio-histórico-culturais e religiosos que os constituem enquanto pessoas e profissionais.

As histórias de cada um revelam a importância da família e da escola como fundamentais no processo de formação do leitor, aliás, é na família em que a presença de revistas e jornais aparecem com mais frequência e chegam a se tornar um hábito de leitura, bem como o gosto por certo tipo de literatura como os romances, os contos e até os gibis.

Considerando o fato de estarem em processo de formação profissional, lêem também as apostilas e livros de algumas disciplinas específicas, sendo que essa leitura acontece como detalhado no tópico anterior. Porém, vão aos poucos tomando consciência de sua evolução principalmente no que se refere à leitura.

A Professora Núbia revela que: “Não leio o quanto preciso, me falta tempo, mas dentro das minhas possibilidades estou evoluindo nesse processo” (sic).

Essa questão do tempo levantada por Núbia é retomada por PENNAC (apud MARIA, 2002, p. 82) de forma a fazer-nos refletir sobre o tempo disponível para a leitura:

A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá. Porque, se pensarmos bem, *ninguém jamais tem tempo para ler*. Nem pequenos, nem adolescentes, nem grandes. A vida é um entrave à leitura. [...] O tempo para ler é sempre roubado. (Tanto quanto o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.) [...] Se tivéssemos que olhar o amor do ponto de vista de nosso tempo disponível, quem se arriscaria? Quem é que tem tempo para se enamorar? E, no entanto, alguém já viu um enamorado que não tenha tempo para amar? [...] A questão não é de saber se tenho tempo pra ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me esforço ou não à felicidade de ser leitor.

A crítica de Penacc nesse contexto torna-se bastante pertinente, tendo em vista que, poucos professores consideram a leitura uma atividade prazerosa, mas como necessária para a construção do conhecimento, para unir o útil ao agradável, é preciso enamorar-se para não correr o risco de fazê-la apenas por obrigação.

Porém, as possibilidades de usufruir bens culturais extraindo deles as melhores experiências não é algo que se conquista apenas com desejo e esforço.

O caminho a ser seguido no processo de construção de conhecimento do professor leitor e produtor de textos se pauta, inicialmente, pela valorização dos conhecimentos prévios, dos saberes sócio-históricos resultantes da interação do sujeito com a cultura, posteriormente, um contato com teorias e metodologias que se abrem para a originalidade que nasce da ousadia de superar modelos fechados.

Quanto à escrita, mesmo que os professores percebam a necessidade de exercitá-la, os avanços não foram muitos, apesar de, no momento, freqüentarem um curso superior. Eles, assim, se pronunciavam:

“Eu por enquanto não produzo nada” (sic) (Professor Mateus).

“Tenho dificuldade de escrever com clareza e coesão”. (sic) (Professora Lia)

“Na escrita, eu sou um cara que escrevo pouco, eu leio muito, faço muitos apontamentos nos livros, nos livros que eu leio eu faço apontamentos, mas, assim, criar textos, ficar em casa criando artigo, ficar fazendo poemas, não é muito o que gosto de fazer. Eu tenho que exercitar bem mais esse lado da escrita”. (sic) (Professor Samuel)

“Na escrita, de vez em quando eu dou uma rascunhada, mas vejo que não é o suficiente. Gosto de escrever em meu diário, relatando os fatos mais importantes da minha vida, como se fosse um memorial. Esse diário eu escrevo desde os doze anos. Aí eu termino e compro outro e, vou continuando. Eu não escrevo todo dia, escrevo mais aquilo importante. Anoto minha vida pessoal o que acontece, coisa importante da minha vida pessoal e profissional”. (sic) (Professora Núbia)

Percebendo a riqueza do registro da professora Núbia e as dificuldades apresentadas pela professora Lia e pelo professor Mateus, valem-nos de Soligo e Prado (2008, p. 34) para destacar a importância da leitura e da escrita:

A escrita é uma arma poderosa, se não por outra razão, porque seu destino é a leitura. A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e a nossos leitores. Mas é um ato difícil. Muito mais difícil que a leitura. A escrita depende da leitura, mas não apenas. É difícil escrever bem quando se lê pouco. Ler ensina a escrever. Potencializa a possibilidade de escrever. Alimenta as escolhas – de conteúdo e forma.

Como observamos nos relatos, as dificuldades dos professores com a leitura se refletem na hora da produção escrita. Isso se deve as práticas escolares distanciadas das práticas sociais. Lerner (2002 p. 35) diz que “[...] a versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar”. É importante levar em consideração a real necessidade do aprendente, no que se refere ao domínio dos conhecimentos relacionados à leitura e a escrita, o que remete os ensinantes a estarem atentos em qualquer nível de ensino e seja qual for a disciplina que ministram.

3.3 – Superando Limites: Visualizando as Possibilidades

A forma como a linguagem vem sendo trabalhada nos contextos de formação possui base na pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem. O estruturalismo europeu, inaugurado por Saussure foi construído sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na linguagem.

Aprendemos a ler e a escrever em um percurso restrito dos modos de expressão e interpretação, carregando conosco a marca pedagógica quase sempre

incapaz de estabelecer vínculos significativos com o sujeito aprendiz ou de despertar o gosto pelo conhecimento. Vejamos o que diz o professor Samuel: “Na verdade, eu discordo dessa questão da Emilia Ferreiro que parte do todo pras partes [...], porque realmente pra aplicar com a criança não dá. A criança não tem fundamento: ela me diz: - professor, eu não consigo entender nada, o senhor ta me dando um texto completo eu só sei as sílabas. Elas mesmas pedem pra trabalhar silabas com elas. Se for trabalhar um texto, todo mundo chia na hora, todo mundo fala: professor trabalhe com as sílabas”. (sic).

Essa fala nos indica que essa confusão conceitual e a falta de conhecimento teórico ainda permanecem presentes no contexto escolar e no processo de formação do educador, o que vai ocasionando uma série de limitações que só vão aparecendo com mais ênfase quando precisamos fazer uso da linguagem escrita em outros contextos, quando necessitamos ter domínio da norma culta da língua e desenvolver situações de aprendizagem que levem os aprendentes a ler e a escrever. Colello (2007, p. 275) acrescenta que:

No fracasso do ensino, gerado pela própria escola, somos traídos pelo reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, pela confusão teórica acerca dos processos de aprendizagem ou dos fatores que nela interferem, pela artificialidade das práticas pedagógicas, pela oposição entre ensino e interlocução e, finalmente, pela distancia que se estabelece todos os dias entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escritas e práticas sociais de comunicação.

Embora as experiências com a leitura e a escrita no contexto escolar tenham afastado boa parte dos professores da imagem padrão de leitores e mais, especificamente, excluídos da condição de autores, produtores de textos, precisamos nos enxergar enquanto tal. Vivemos enquanto educadores excluídos dessa experiência poderá nos impedir de possibilitar a inclusão de nossos alunos na sociedade letrada e de deixarmos lacunas em suas aprendizagens.

O professor precisa entender, ainda, que o fato de a escola ter sido incumbida historicamente de ensinar a linguagem escrita, isto não a torna um conhecimento escolar, ou seja, não deve ser aprendida/ensinada meramente para cumprir tarefas escolares. Todavia, como não basta gostar de crianças para ser um bom professor, também não é suficiente apenas saber ler e escrever, o professor precisa, em primeiro lugar, conceber a linguagem escrita como objeto social que circula em nossa sociedade, atendendo às diferentes funções de acordo com as necessidades de sua utilização.

Obtivemos conhecimento por meio da convivência, quase diária, com os professores colaboradores desta pesquisa de eventos que aconteceriam envolvendo a temática da leitura e da escrita, bem como, de ações da Secretaria Municipal de Educação voltadas para melhorar os indicadores do fracasso escolar nessa área. Assim, a sociedade civil e as instituições públicas e privadas do Estado vêm realizando diversos investimentos no sentido de formar leitores e escritores que se tornem usuários permanentes dessa modalidade da linguagem, lendo e escrevendo. Procuramos participar de alguns para contribuir com o estudo que estávamos, na época, realizando. Exemplo disso foi à realização do Festival Literário Internacional da Floresta – FLIFLORESTA, evento criado pela sociedade civil organizada com o objetivo de estimular a leitura, a produção escrita e demais manifestações artísticas como fatores decisivos na formação de cidadãos.

Esse evento contou com a participação de 83 escritores nacionais e internacionais, professores das diversas áreas, jornalistas, editores, estudantes, entre outros. O Flifloresta foi constituído pelos Simpósios de Cultura e Natureza na Amazônia, Simpósio de Leitura e Formação de Leitores, Café Literário, Encontro de Escritores Indígenas, Tenda dos Autores e o Florestinha (voltado para o público

infantil). Teve, ainda, a distribuição de 100 mil livros de autores amazonenses nos ônibus que circulam pela nossa cidade, além de sessões teatrais, musicais, cinematográficas entre outras formas de linguagem. Sem dúvida, um grande incentivo à inclusão na sociedade letrada.

Outra importante realização da sociedade civil, nesse sentido, foi a criação da Associação Amazonense de Leitura e Escrita – AMALER, que tem por objetivo básico lutar pela democratização da leitura e da escrita no Estado do Amazonas, mediante apoio a pesquisas, realizando e divulgando ações referentes à leitura e à escrita no Estado e se encontra aberta a participação de todos aqueles que queiram engajar-se nessa luta.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus inicia o ano letivo de 2009 lançando o desafio: “Todos Pela Aprendizagem da Leitura e da Escrita. A meta mobilizadora é: 100% das crianças da rede municipal sabendo ler e escrever ao concluírem o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”. A perspectiva é de mobilizar todo o segmento educacional, a enfrentar a problemática do baixo rendimento escolar dos alunos da rede municipal. Segundo dados da SEMED, os baixos índices de aprovação têm demonstrado que a escola não está conseguindo desenvolver de forma satisfatória as competências e habilidades de leitura e escrita.

Esses, dentre outros, são alguns movimentos que se estabelecem no sentido de superar as inúmeras limitações deixadas pela escola nos sujeitos que a freqüentam ou freqüentaram e naqueles que foram excluídos dela. É bom lembrar a necessidade de esses movimentos deixarem claro o conceito de leitura e escrita que adotam e que não podem apenas ser momentos pontuais, mas que precisam se converter em um esforço individual e, principalmente, coletivo.

Assim, para visualizar possibilidades de superação dessas limitações, é fundamental que a leitura e a escrita sejam vivenciadas por professores e alunos, trazidas para o ambiente escolar pensadas como um objeto social, o que significa dizer que no processo de ensino e aprendizagem essas modalidades de linguagem não devem ser dissociadas de seus usos.

Trata-se de um processo de buscar inserir a escrita na experiência de vida de cada um: professores e alunos, fazer do ato de escrever um ato de expressão pessoal. Precisamos enquanto educadores nos imbuir do nosso papel de formadores de leitores e escritores, a começar pela superação de nossas próprias limitações seja no campo conceitual da linguagem, seja no contato diário com a leitura e a escrita e mais, especificamente, no como se ensina a ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES, POR ENQUANTO, FINAIS

Se quisermos renovar a profissão e a formação docente, temos de dar visibilidade a práticas de escrita, que são também momentos de busca de sentidos para a profissão. Práticas de escrita com os professores e pelos professores (NÓVOA, 2001).

Temos consciência que as idéias esboçadas nestas considerações finais são incompletas e inacabadas, como inacabado é o ser que se reconhece como tal. Mas, por outro lado, sabemos que é o movimento histórico desse sujeito inconcluso que o lança numa permanente reinvenção de sua própria existência.

A experiência docente, ofício que se constitui por meio de uma rigorosidade metódica que nada tem a ver com o uso de fórmulas preestabelecidas, licenciosidades ou espontaneísmo e sim com a incessante busca por reconhecermos nossos próprios equívocos e empreendermos encaminhamentos rumo à superação destes – características essenciais do tornar-se professor a cada novo desafio.

Ancorados nesta rigorosidade metódica, realizamos grande esforço no sentido de sistematizar uma reflexão crítica, na expectativa que esta venha contribuir para a melhoria dos processos de formação inicial e continuada. Auxiliar as instituições formadoras, os sistemas de ensino e a própria escola a produzir transformações substanciais no que diz respeito a grande problemática vivida pelo professor dos Anos Iniciais que é, estando na função de ensinante, dar conta de

mediar a formação leitora/escritora do seu aprendiz, enquanto, simultaneamente, está em processo de aquisição desta competência que o qualifica a potencializar os incentivos e estímulos dos quais os alunos necessitam para desenvolver tal competência.

Assim, com base nos objetivos pautados no início desse trabalho, destacamos a relevância de ser leitor e produtor de texto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, mais, especificamente, dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ser este o profissional responsável por introduzir, formalmente, as crianças, jovens e adultos na cultura escrita.

Da teoria que subsidiou este estudo, aprendemos que o ler e o escrever não é um processo simples, mas complexo. Muitos autores já destacaram a importância da leitura e da escrita no resgate da cidadania e na inserção social, porém, na escola, ainda, pesa a literatura psicológica que lista as habilidades (coordenações sensório-motoras) que os aprendizes devem ter para serem bem sucedidos na aprendizagem da leitura e de outro a discussão sobre o melhor método, ou seja, sobre o como se ensina e não sobre como se aprende. Sem uma preocupação com o estudo de um sujeito que adquire conhecimento.

Pela nossa experiência na escola de Ensino Fundamental e também na formação de professores na Graduação e nos cursos de Pós-Graduação, e, principalmente, por meio da história de vida pessoal e profissional dos pesquisados, percebemos que ainda não conseguimos mudanças significativas no sentido de superar essa visão técnico-instrumental na aquisição da linguagem escrita. Não haverá mudanças sem se fazer um resgate da história pessoal de cada um, o registro das memórias é uma forma privilegiada de desvelar-se, tomar nas mãos sua

própria história, dando-lhe a devida importância ao torná-la pública para ensinar a si mesmo e aos outros, tornando-a objeto de reflexão e satisfação.

Entendemos, à medida que conhecemos melhor os professores, que compartilhamos suas experiências em relação às práticas de leitura e escrita e, que tornamos acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação de sujeitos leitores e produtores de texto, estamos favorecendo uma aproximação entre eles e a universidade, de maneira a construir interlocuções mais dialógicas.

Dados colhidos junto aos participantes deste estudo revelam que as concepções de leitura e escrita que permearam e ainda permeiam o percurso formativo dos professores tem raízes profundas no chamado modelo mecanicista, padrão que inspirou ao longo dos anos 40, 50 e 60, os conhecidos métodos de alfabetização, tidos como “pacotes” acabados, impostos aos indivíduos que são considerados como “tabula rasa”. O professor como qualquer pessoa está sujeito a condicionamentos educativos desde a infância, de modos que, muito do seu ser profissional resulta dessas experiências e atitudes pessoais de crescimento e aprendizagem contínuos. Realidade esta, muitas vezes, desconhecida pelo próprio docente.

Como é próprio da tendência mecanicista de trabalhar o conhecimento, a aquisição da linguagem, se dá de forma controlada e artificial, haja vista, a preocupação residir nos aspectos grafofônicos em detrimento dos contextos e significados. Dessa feita, as atividades são mais de cunho repetitivo, mecanizadas, prevalecendo: ‘copie’, ‘cubra’, ‘ligue’, ‘marque’, ‘separe as sílabas’, ‘complete’ e outros do gênero.

Neste modelo se inscrevem as iniciações escolares ao mundo da leitura e da escrita. Experiências indelévels como as do professor Samuel, Mateus e da

professora Lia que relatam com emoção os traumas físicos e psicológicos sentidos, além das inúmeras situações de desprazer e constrangimento envolvendo esses processos entre ensinante e aprendente.

A psicologia ajuda-nos a compreender que a formação de nosso autoconceito começa a delinear-se desde o nascimento e guarda estreitos vínculos com a forma como somos percebidos e tratados por nossos pais e demais membros da família, e, posteriormente, pelos professores, nas interações que estabelecemos com estes ao longo de um percurso escolar.

Os professores acabam projetando no aluno seus condicionamentos psíquicos positivos e negativos, suas limitações, suas qualidades, defeitos e virtudes. Se não vivenciar processos formativos transformadores, ressignificadores de saberes e práticas, este ensinante pode acabar repetindo, na gestão da aprendizagem, esquemas oriundos de uma concepção mecanicista de ensino.

Ouvindo e transcrevendo o relato dos professores sobre suas trajetórias de formação leitora/escritora percebemos a necessidade, urgente, de uma nova relação com a leitura e a escrita na escola e na academia. Vigotsky (1995) contribui para pensarmos essa realidade ao explicitar que a escola estrutura fazeres pedagógicos artificiais para ensinar a criança a ler e escrever, sem criar necessidades de leitura e escrita na criança, nem garantir sua participação ativa no processo educativo. É preciso na escola de hoje, criar nas crianças, jovens e adultos novas necessidades de conhecimento e mediar, intencionalmente, as relações entre os aprendentes e a cultura acumulada, historicamente.

Observamos que esses fazeres descaracterizados de significado acompanham, em muitos casos, o professor em sua trajetória de formação e no exercício da profissão, o que não tem feito desse profissional um agente mediador

da relação entre quem aprende e o objeto a ser apropriado, e, em consequência disso, ele não tem se constituído como protagonista crítico e consciente de sua própria prática. Assim, o ler e o escrever apenas para aprender a ler e a escrever não se revelam como fazeres repletos de sentido nem para quem aprende, nem para quem ensina e a escola falha em uma das suas tarefas: introduzir a criança no mundo da cultura escrita, fazendo dela escritora e leitora ativa e independente.

A formação inicial pode representar um novo marco de profissionalidade docente, desde que possibilite ao professor, a formação de novas atitudes e valores à medida que os velhos esquemas são identificados, problematizados em busca de superação do modelo behaviorista. O desafio de efetivar uma perspectiva de formação inicial capaz de transformar a relação mecanicista dos professores com o material escrito e o próprio ato de ler, rumo a uma práxis histórico-cultural capaz de apresentar nítidos reflexos no exercício da profissão, nos parece ser um grande, intransferível e inadiável desafio a cargo da instituição formadora responsável.

Os protagonistas dessa história revelam suas lacunas com relação à produção escrita. Não podemos silenciar como se a problemática já fosse algo superado, porque a história da educação nos faz constatar que aprendemos a escrever copiando, assim, instituiu-se que escrever é reescrever o já escrito. A escrita que é síntese da leitura crítica e interpretativa, ainda é uma aprendizagem a ser alcançada. É preciso no processo de formação avançar de fazedores de cópias a escritores de textos.

Esta é uma necessidade que fica evidente ao longo desta investigação, às instituições formadoras de professores cabe, oferecer ao professor a oportunidade de discussão teórica e ampliação do seu repertório de vivências de leitura e, principalmente, de escrita, considerando-se que são grandes as dificuldades de

apropriação das contribuições teóricas pelos educadores e da inadequação da mediação didática.

O pensar e o escrever, simbiose que resulta num pensamento crítico e, é o que se espera de um leitor/escritor que vê a realidade de forma dialética como nos mostra Giroux, pode ser reflexo do tratamento dado aos conteúdos e a didática na formação em Pedagogia, onde a pressão exercida pelo “aligeiramento” do curso que acontece em função de um programa especial, pode ser prejudicada.

Razão porque fazemos um alerta à Faculdade de Educação da UFAM no sentido de refletir criticamente sobre as condições temporais, societárias e didático-pedagógicas nas quais vêm se produzindo a competência leitora-escritora do professor da SEMED que se forma na instituição.

Assim, compreendemos que a problemática que envolve a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é voltada, ainda, às questões técnicas e pedagógicas, e não ao ensino, aos saberes que precisam ser efetivamente trabalhados e mediados pelo professor dessa etapa de ensino. Compreendemos também que o ler e o escrever são ações elaboradas a partir de uma rede de significações construídas na trajetória formativa dos indivíduos, portanto, é chegado o tempo de enfrentarmos as incertezas pedagógicas e gerarmos pensamentos que nascem nos diferentes contextos de nossos fenômenos educativos.

Considerar que os profissionais com os quais trabalhamos precisavam ampliar suas experiências como leitores e escritores não faz do trabalho com eles realizado uma intervenção suficiente por si mesma. Mas representa, sem dúvida, uma forma de ter olhos para ver as necessidades da formação dos educadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação entre dois Mundos**. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1958.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi. 11^a ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Rio de Janeiro: 1997.

BELEM, Maria de Jesus Campos de Souza. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores(as) em formação no programa especial de formação docente da rede municipal de Manaus**. Dissertação de Mestrado. UFAM, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da visão mecanicista a sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN nº 9394/96

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIOSCHI L. R. e TRIGO M. H. B. **Relatos de vida em ciências sociais**: considerações metodológicas. Ciência e Cultura 1987.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **14º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp: ALB, 2003.

CARVALHO, Carlos Roberto de. A Escola e a Sociedade da Escrita. In: **Revista de Educação AEC**, Ano 32, nº 127, 2003.

CAVALCANTE, Lucíola Inês e COSTA, Valeria Amed das Chagas. A docência em questão. In: **Amazônida**, Manaus: EDUA, ano 5/6, nº 2/1, 2000/2001.

CHASSOT, Áttilio I. Orientação Virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREA, Carlos Humberto Alves. **Leitura na Universidade**: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação – Porto Alegre; Artmed Editora, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?. In: **III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPED, 2000.

FONTANA, Roseli Cação. Descobrimo o gosto de ser professora. In: **Presença Pedagógica**, nº 35, set/out/2000.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Compromisso do Educador para com a pesquisa.* In: **A Relação Universidade/ Rede Pública de Ensino:** desafios a Pós-Graduação em Educação. Seminário FDE/PUC. (org): CASALI, Alipio (et al) – São Paulo: EDUC, 1994 (p. 37-48).

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa A e COSTA, Sergio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GERALDI, Corinta et al. **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelin Simões e LIMA Elieuzza Aparecida de. **(Re) Pensando a Formação de Leitores e de Escritores: A Ótica Histórico-Cultural.** Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%201/repensandoaformacao.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia, GOMES, Geisa Genaro e SILVA, Leila Cristina Borges da. Percurso de Letramento dos Professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Ângela et.al. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 7, p. 19-41, Jan/Fev/Mar/Abr. 1998.

KREUTZ, Lucio. Magistério: Vocação ou profissão? In: **Educação em Revista** nº. 3. Belo Horizonte, junho, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Antonia Silva de. **Linguagem, Leitura e Escrita no Desenvolvimento da Criança.** Coleção CEFORT v. 2.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do Escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita:** livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O Que é Leitura.** Coleção Primeiros Passos 74, 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

_____. **As Leituras da aluna de Magistério:** Obrigação, vontade, possibilidade e escolha. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 1999.

PASSOS, Mailsa Carla. **Era uma vez nessa escola... Uma história sobre a leitura e sobre os leitores.** Revista de Educação AEC, Ano 32, nº 127, 2003.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A Formação de Professores e Responsabilidade das Universidades.** Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALES, Clotilde Tinoco. **O Trabalho com a Linguagem na Quarta Série do Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas da Prática Pedagógica.** Dissertação de Mestrado. UFAM, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: BRASIL. **Histórias de Vida e Formação de Professores.** Salto para o Futuro. Boletim 01, março de 2007.

SPINDOLA Thelma e SANTOS Rosângela da Silva . Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: **Revista Escola de Enfermagem USP**2003; 37(2):119-26.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martins da. **Entre leitores: alunos, professores.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: _____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELOSO, Rita Fonseca. **Desafios e possibilidades do ensino da gramática na prática das professoras alfabetizadoras.** Dissertação de Mestrado. UFAM, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE

HISTÓRIAS DE VIDA (Transcrição dos relatos)

1. Professor Gabriel, aluno do PEFD. Atuando na área rural. 50 anos de idade. 18 anos de docência.

Nasci em Maceió, na verdade eu não demorei muito sair de lá, criança né onde os pais vai a gente vai e minha mãe eu não conheci não, eu era muito pequeno, eu sei que eu tinha um casal de irmãos, que se estivessem vivos hoje certamente teriam mais de quarenta anos, mas eu fiquei filho único né. Eu sou filho de militar, meu pai é um subsargento aposentado da policia militar do corpo de bombeiros ele casou com uma professora e essa vida ai tem muitas coisas que acontecem mas, eu não tenho lembrança de nada, de coisas de problema nenhum, o que eu lembro é que eu era um menino que gostava muito de ler, ia pra escola. Minha vontade de ler é devido os professores de antigamente que era professores que era o ensino tradicional mas ele tinha também um lado bom. Na escola que eu estudava a diretora era muito envolvida com os alunos, a minha primeira escola em Santa Luzia do Norte e lá também a gente tinha a parte agrícola na escola que nós não tinha só a horta, a gente sempre tinha um espaço pra jogar bola eu jogava muita bola, eu era muito travesso, era um menino que eu ia bonitinho pra sala de aula, voltava, voltava...lá tinha um espaço em frente pra gente jogar bola e eu voltava todo arrancado os botões da camisa. Mas eu, eu me dedicava muito nos estudos porque... os professores, como hoje é mais difícil, mas antigamente tinha que dar mais condições pra trabalhar com eles por causa que o numero de alunos não era tão grande como hoje né? então conseguia assimilar mais o aluno, dar um diagnóstico em relação aquele menino e eu era muito travesso na sala de aula e mas eu gostava de aprender isso é que faz a diferença, as vezes eu fui meio castigado, de joelho, me ajoelhei muito no caroço de milho, mas eu tinha algo em mim que superava isso todas essas coisas que era a vontade de aprender. Eu era muito bom em matemática naquele tempo, eu me lembro, ainda cheguei a ir lá ajudar colegas meus que diziam assim: G, tu que sabe um pouco mais do que nós matemática mais do que nós um pouco vai ajudar a gente lá em casa, cara! E eu ia, a mãe desse menino era a merendeira da escola, não sei se ainda existe essa pessoa, bem que eu gostaria que existisse, e a ultima noticia que eu soube deles é que esse meu amigo, ele se tornou bancário, do Unibanco, né. Isso por causa da informação de um colega meu que conheci na escola agrícola que era da mesma cidade, na escola agrícola da cidade de Itatuba, é vizinha. Então, a minha infância foi essa, foi aprendendo, então a minha mãe adotiva disse pra mim que eu vim saber. E castigo, castigo sempre teve. Existe castração, mas ela era muito atenciosa, educada amorosa e quando eu merecia castigo, recebia castigo. Eu fui um menino sempre trabalhador, professora. Eu fazia as coisas em casa, nunca tive vergonha de nada não. De varrer casa, fazer as coisas, botar água no pote, arrumar cama, nós sempre fizemos essas coisas. Não conheci a minha mãe, por causa que, segundo a minha avó, por parte dela, né, depois que a minha mãe morreu eu tinha um ano de idade eu acho. Ai Meu pai foi pra Santa Luzia do Norte e lá conheceu essa professora e ele era o delegado lá da cidade e a verdade é que eu gostava muito de ler, eu brincava, jogava bola, tudo, era um tempo bom. Não tenho muita lembrança não do meu pai lendo alguma coisa. Ele era alfaiate, ele que fazia as fardas dos oficiais da policia militar que davam pra ele que era alfaiate ele, não sei se lia muito ou lia pouco, não tenho muita lembrança, eu só sei que ele era bem querido, isso eu sei, né. E, por causa que se a gente for olhar só o lado negativo a

gente não vai a lugar nenhum, então tem o lado bom. Então, meu pai em época de natal era uma época muito feliz. Sabe como é que era o natal antigamente? Ele era assim a senhora ficava dormindo e meu pai botava o presente sem eu saber dentro do sapato, era um momento de felicidade, era algo que, algo assim do inconsciente que a gente não consegue explicar e eu gostava muito de ler, muito de ler, a gente ia pro teatro da escola. A diretora era esforçada e pegava muito no meu pé, o marido dessa mulher foi prefeito de lá, pessoas boas e um dia da semana ela pegava enchia um balaio de pão, que a gente chama pra lá balaio, é um objeto grande que os cipós são entrelaçados e ai ela botava, enchia aquilo de pão e levava pra gente lá na escola, tinha uma área muito grande dentro da escola, um galpão grande onde a gente brincava, era divertido aquele tempo. Tinha um campo de futebol do lado e ainda tinha uma área grande pra fazer a horta. E eu vivi tudo isso, eu gostava muito de jogar bola e nos gostava de ler, quando eu cheguei pra cá, vou colocar isso, pra senhora entender porque que eu gostava de ler, então aqui a minha esposa um dia recebeu um telefonema lá de casa, dessa minha mãe que ela tem vontade de vir aqui no Amazonas, não sei porque ela ainda não veio. E ai ela disse que me chamavam de doutor livro. O apelido dele aqui é doutor livro. Por que então? Porque só vivia lendo. Ele era traquino, travesso, mas só vivia lendo. E eu gostava muito de ler. Tinha uma coisa naquele tempo que hoje não existe mais, infelizmente não existe mais, é que quando a gente queria se aproximar de uma pessoa, tinha tanto cuidado, era como se ela fosse desviar de ovos no caminho, então eu, lá tem três praças em Santa Luzia do Norte e tem duas igrejas antigas fundadas pelos holandeses em 1786, a outra era mais antiga e os idosos daquele tempo, né, os idosos sentavam assim no calçadão redondo de frente da igreja e eu depois que eu parava de brincar sentava um pouco distante deles ficava tentando me aproximar pra ouvir as experiências de vida dessa gente, era uma coisa que eu ficava atento. Até que eu ia me aproximando aos poucos, aos pouco, aos pouco, até que eu cheguei a me aproximar deles, me sentar perto deles, ai eu ficava ali, atento com os ouvidos, mas eu não me metia na conversa deles, era algo que educação naquele tempo era sinônimo de respeito, não é como hoje não, hoje as coisas tão muito mudada. Então aprendi muito com eles, as experiências deles me trouxe uma vivência e ali eu terminei os estudos no ensino primário nessa escola e fui pra uma outra escola estadual, que pra eu chegar lá eu tive uma dificuldade, então o que acontece pra eu chegar la eu andava a pé 16 km ida e volta, pra estudar de 5ª a 8ª, na cidade que eu morava não tinha 5ª a 8ª, mas tinha, a gente fizemos, eu fiz um bom primário, né, bom mesmo professora, bom de aprender tempo da tabuada, tempo do soletrando, sou desse tempo professora que soletrar e uma coisa tão boa que a gente não tem idéia, então o que acontece, ai eu fui pra lá e eu andava, tinha dias que eu saia nove horas de casa a pé e meu pai me dava, hoje é R\$ 0,50 centavos, equivalente assim a uma moeda de cinqüenta centavos e eu tinha vezes que saia de casa sem comer porque não podia passar daquele horário, nove horas da manhã, ninguém podia passar. Juntava eu mais outros colegas e a gente ia embora pra cidade de Satuba a pé pegando, poeira, chuva, lama, não importava a gente chegava la bonito e do jeito que chegava. Tinha que ta na escola uma hora da tarde as 13h tinha que ta 13h em ponto dentro da sala. De lá ia aventurar carona num... se a gente conseguisse uma carona no caminho até Maceió, sorte nossa, mas senão a gente ficava lá até tal hora, a gente calculava as vezes, a gente não tinha relógio, que horas a gente ficava na beira ai lá a beira da rodovia é a que vai Rio/São Paulo que passa na cidade de Satuba que é a cidade da escola agrícola. E o meu sonho era ir pra essa escola agrícola porque eu já tinha uma noção de

agricultura de horta escolar, aprendendo ali, coisas básicas então quando dava uma carona as vezes subia carona em caminhão, carreta, eu ia lá pra cima do carro, quando isso eu pegava um ônibus, quando eu entrava no ônibus se tinha mulher gestante ou com filho ou idoso eu me levantava e dava o lugar pra aquelas pessoas, até hoje faço isso graças a Deus. E o que acontece, a gente viajava 150 km ou a pé ou sentado, quando a gente não conseguia carona. Mas o certo é que todo dia eu andava 16 km a pé ida e volta, então eu fiz isso durante quatro anos do ginásio. Uma vez eu pensei assim: vou voltar de trem pra casa. O trem passava nas terras da escola agrícola aí eu ia pra estação, não comia eu estudava as horas todinhas até 5h da tarde sem comer, então o que acontece, aí eu ia pro trem e tinha 02 cobradores um perto do maquinista e um lá atrás. Era um trem de passageiros que ia pra Pernambuco, todo dia tem esse trem. Se eu quisesse economizar os 50 centavos pro outro dia eu entrava no trem e eu ia enquanto os cobradores se aproximavam com um aparelho que furava assim (fazendo o gesto) que dava pra escutar o barulho eu ia pro sanitário do trem porque depois que eles cruzam eles não cobram mais, o trem só para na próxima estação lá na outra cidade que é Satuba e dali as outras cidades não tem estação, o que acontece eu suportava aquele mal cheiro todinho ali e ali abria a porta bem uma brechinha pra ver se eles já tinham passado. Isso demorava pra eu sair dali, então o que acontece eu calculava mentalmente onde mais ou menos eu tinha que pular antes de chegar na estação que eu tinha que descer que era na cidade de Satuba pra eu pegar um atalho pra atravessar a lagoa Mundaú e depois ir a pé pra casa, eu fiz muito isso. Eu pulava de trem fiz quatro anos isso pulando de trem em movimento, eu me machucava mais tinha que fazer isso, eu tinha que dar um jeito aí tinha vez que eu não comia aquele dinheiro, não me alimentava daquele cinqüenta centavos eu preferia jogar ele pro outro dia porque podia não ter no outro dia e eu pra descascar das pernas podia pegar um transporte. Eu ia pra beira do vagão, pra descida do passageiro e quando eles passavam eu ia pra lá, aí eu calculava matematicamente que o trem antes a velocidade mínima dele é de trinta a quarenta por hora, não é fácil, já morreu gente ao botar a cabeça de fora e bater com a cabeça no ferro, aconteceu isso com um conhecido meu eu já estava pra cá e soube dessa história o que acontece é isso: quatro anos eu pulava de trem e ainda andava os 16 km. Nesses quatro anos Teve um dia que não teve jeito, não tinha transporte pra eu ir, não teve carona, naquele dia eu fui a pé de Santa Luzia do Norte até Maceió a pé pra escola e eu cheguei lá morto de cansado, empoeirado, cheguei quase uma hora da tarde e sai de manhã cedo, nesse dia o jeito era sair cedo. Bom a gente sai com o café. O que acontece, eu cheguei lá na escola e lá tinha o COE e o SOE e tinha uma cantina dentro da escola aí a professora perguntou assim (eu cheguei todo molhado nesse dia): - menino de onde você vem todo molhado? de casa, respondi. Por que? Porque eu não tinha dinheiro pra vir e vim a pé. De onde você veio a pé? De Santa Luzia do Norte, isso é no mínimo professora uns duzentos quilômetros se não for mais. Então naquele dia ela disse assim: Você já comeu alguma coisa? Não senhora, nem parei no caminho, pedia carona ninguém dava, é o jeito ir a pé mesmo. O que acontece, ela disse vem aqui comigo, a Assistente Social foi e me chamou e disse assim: De hoje em diante você vai merendar por conta da escola lá naquela cantina. Era uma cantina particular dum homem lá, eu tava na oitava série, então ela disse vou lhe dar uma toalha pra você se enxugar, esprema sua roupa, porque não tem outra pra você vestir, se enxugue com essa toalha e vá pra sala de aula, e assim aconteceu. De volta eu fui aventurar uma carona numa carreta que vai pra São Paulo, Rio de Janeiro na Praça da Independência em Maceió. Era um local de todos os estudantes

pegarem carona, pegar um ônibus ou então voltar a pé pra casa. Pra sorte minha eu subi numa carreta e cheguei na entrada de Santa Luzia do Norte, cheguei ainda vivo e fui embora a pé. Sabe que horas eu chegava em casa, professora, todo dia? No mínimo eu chegava umas oito e meia da noite. Todo dia isso, tem dias que eu chegava até mais, umas nove horas e que acontece, a fome, ela já tinha passado, eu não tinha mais fome, o cansaço tirava a fome, mas não tirava a vontade de aprender, isso é que é a diferença da minha vida é isso, dali quando eu terminei, eu conclui eu disse agora e agora pra onde eu vou, porque lá no nordeste é assim professora: nas férias eu ia tirar caranguejo no mangue, pra vender, pra comer lá as coisas não é fácil, não é tão fácil. Eu não perdia tempo, nas minhas férias eu ia cambitar lenha num animal, eu ia numa olaria carregar tijolo, a olaria lá é um montão. O dinheiro que eu recebia eu botava em casa e ficava só com um tostão pra comprar um guaraná e ela comprava café, arroz, daquele dinheiro, que eu andava a pé pra cidade de Satuba pra trabalhar na olaria, pra subir no caminhão voltar e ir pra qualquer canto, buscar lenha na mata, encher o caminhão, tudo isso foi a minha infância. Então o que acontece, ai completando esses anos eu falei assim: meu Deus e agora? Pra onde é que eu vou agora? Meus pais não tem condições de... Não era fácil, então ai o gasto de dinheiro era grande, ai então eu disse eu tenho que ir pelo menos a essa escola agrícola que é pertinho, é a única escola, eu já tenho uma idéia e me mandei pra lá. Lá já era o Ensino Médio, eu fui pra lá, teve prova eu passei nas provas e eles deram a relação de comprarem roupas e tudo mais, fardamento, é muita coisa. Eu consegui tirar no final de semana eu ia pra casa a pé, fazia o mesmo percurso a pé, eram mais de 16 quilômetros, de 18 a 20. Eu ia na sexta-feira depois das aulas e voltava na segunda feira de madrugada pra ta sete horas na sala de aula e a tarde a gente ia trabalhar nas atividades agrícolas. Eu conclui esse estudo, ai eu disse: agora fica mais fácil. Fácil coisa nenhuma. Foi quando eu fui consegui um estágio numa usina chamado usina Triunfo de cana de açúcar em Alagoas, a usina pagava hospedagem, e pagava dava algum dinheiro pra nós, então trabalhei lá uns seis meses tentando uma vaga nessa usina, ai tinha um colega meu, que era de lá e o pai dele era fornecedor de cana de açúcar e eu não sabia vim saber por lá ai eu disse eu já perdi meu emprego aqui, por causa que o pai dele dá mais dinheiro pra usina do que eu, o pai dele é fornecedor de cana, mais ai eu continuei trabalhando, de fato aconteceu do jeito que eu imaginei. De lá comecei a andar a pé cortando terras, canaviais, fui bater numa estrada que ia pra São Paulo, pra outra usina, bater na porta, procurar emprego, nada, nada, nada. Fui pra cidade de Rio Largo, nada. Eu fui na estação experimental da cana de açúcar de Alagoas, na ECA que se chama ECA, nada e andei a pé. Ai, quando a gente tem uma idade já de trabalhar, idade adulta, dificilmente a pessoa fica em casa, gente não fica mais não, a gente mesmo toma providencias precisa o pai mandar não, não sei se anda hoje lá é assim, mas na minha época foi. Ai eu disse: vou pra Maceió, fui embora. Eu pai ficou em casa com meus irmãos e eu vou procurar emprego, me mandei só com os documentos da escola agrícola e os meus documentos. Eu fui dormir num banco de praça em Maceió. Meu pai já estava aposentado nesses tempos. E eu dormi num banco de praça e o meu travesseiro eram os meus documentos da escola agrícola, eu tinha 18 anos e eu bati muito em porta atrás de emprego. Quando foi um dia eu tava em frente duma pensão ai parou... a praça, fica em frente do palácio do governo em Maceió, tenho até uma lembrança de lá. Eu ia procurar comida e trabalho na Ceasa e nada, olhei pro lixeiro assim e disse meu Deus eu não posso comer desse lixo. Será que Deus vai deixar e comer dessas coisas. Passei por isso. Dormi numa casa velha, onde moram os que chamam de

marginais, jovens abandonados pela família e governo, fumavam maconha, mas eu nunca usei essas coisas, mas vi muita gente fumar. Dormi em casa velha abandonada perto do palácio do governo, um casarão velho, antigo. Dormi muitas vezes. Pensei vou sair daqui é perigoso, aí saí e fui dormir no banco da praça, em frente duma pensão que eu não sabia eu aquilo era uma pensão, a mulher me via todo dia ali aquela mulher, se ela tiver viva ainda vou ver para agradecer a Deus por ela ter me ajudado. Um dia ela me chamou e disse assim: Que você faz aí? Eu me identifiquei pra ela, mas eu to procurando trabalho, qualquer trabalho pra mim é trabalho, sendo um trabalho digno tá bom, não importa qual seja. Aí ela disse assim: olha tem um hospede aqui que tem um carro você já viu um fusca aí na frente? Já sim senhora, um fusca amarelo? É ele é hospede. Toda de manha você vem tomar café por aqui e você vai dormir no carro dele, vou falar com ele. E eu dormi muitas vezes no carro dele. Aí eu fui ao Palácio do Governo e disse: Olhe eu sou filho do Fulano de Tal e me disseram: eu conheço seu pai. To procurando trabalho, eu tentei me inscrever no concurso de oficial da policia militar de Alagoas, mas eu não consegui porque não tinha dinheiro. Tentaram me ajudar, mas não conseguiram porque não tinham dinheiro, passei um tempo em Maceió nessas coisas, aí eu voltei pra casa, aí eu disse e agora? Eu tava em casa, ajudando em casa mas preocupado em arranjar um trabalho. Um dia eu estava andando e apareceu um conhecido meu que o pai dele trabalhou na escola agrícola, já morreu, e esse colega me disse assim: G, eu ouvi falar que no Amazonas tem muito emprego. Verdade? É. Na verdade eu não sabia que lá no Amazonas tinham pessoas civilizadas. Vamos pra Brasília, pra de lá ir pra Belém do Pará e se não conseguir emprego por lá vamos pra Manaus. Eu disse que não tinha dinheiro pra ir, mas bem que eu gostaria. Sabe o que aconteceu? Juntou um monte de gente e meu pai não tinha dinheiro. Juntou umas pessoas pra me ajudar pra mim vir pra cá. Aí eu disse: pra eu não ir sozinho então eu vou junto contigo, vamos nos três. Aí a gente planejou, a gente leva uma galinha assada e a gente só vai comer essa galinha no meio da viagem, a gente vai calcular pelo mapa matematicamente no ônibus da Itapemirim até Brasília é três dias de viagem, o dinheiro era exclusivamente pra chegar pra cá, eu não tinha dinheiro pra outra coisa, só pra isso. Meus colegas talvez tivessem. Saímos segunda-feira dia 12 de maio de 1980 pra cá. O destino era aqui, mas tinha um propósito que era um trabalho. Eu tenho que ir com esse objetivo. Se a onça não me comer por lá, vou viver naquela terra eu falei bem assim pros meus colegas. Um dos meus colegas deixou a namorada lá. Quando nos chegamos em Brasília tava um frio de travar os dentes e esse meu colega queria pegar um avião, eu disse mas eu não tenho dinheiro, se vocês quiserem ir vão que eu não vou não. Foi o jeito a gente pegar um ônibus pra Belém. Nós pegamos um pra Santarém, nós fomos embora, atravessamos a Transamazônica todinha e chegamos a Santarém, lá a gente batia em porta, pedia emprego e nada e lá era um ajudando o outro, mas eles do que eu, porque meu dinheiro tava contado. E meu dinheiro não dava pra vir até Manaus, dava pra vir até tal ponto, até Belém do Pará. Meus colegas tinham mais um pouco. Lá em Belém fui até o aeroporto a pé atrás de trabalho eu andei muito passei uma semana lá e nada. Eu disse assim: só tem um jeito, os temos que ir pra Manaus, é lá mesmo. Eu tinha um tio aqui que era médico psiquiatra, ele tinha uma clinica em frente da UFAM, por ali e eu não o conhecia, pois quando ele ia pra casa eu era menino. Eu peguei o endereço dele antes de começar a viagem e pensei de ir parar na casa dele. Ele sabia que eu era parente dele ele só não me conhecia eu já estava rapaz, homem. Aí a gente pegou um barco. De madrugada nos fomos pro barco. Nesse barco eu adoeci, comi uma comida lá que eu não conseguia voltar pra rede.

Eu disse pro meu amigo, eu vou morrer nessa viagem. Mas eu fiquei bom e cheguei em Manaus e disse pro meu amigo: aqui é o relâmpago de rachar a terra, de temporal, era muita chuva e temporal que dava nessa cidade. Quando tiravam a proteção de chuva do barco eu via as nuvens todo aqui na terra, tudo escuro. E disse aqui não é fácil, é muito diferente de lá. A gente não tinha, mas nenhum dinheiro, aí eu dei uma de maluco, de doido. A gente tem que ir lá pra esse endereço do meu tio, não sei o que vai ser não, só sei que ele é meu tio, ele é irmão do eu pai. Ele perguntou: como é que vai? Vamos pegar um táxi. Mas como se agente não tem dinheiro. Vou dar uma de doido. Pegamos um táxi. Ele morava no conjunto Eldorado, aí cheguei lá de manha cedinho, essas casas não abrem não. E se o número tiver errado? Bom, toquei a campainha e apareceu um homem e disse: quem é você? Eu sou G, filho de fulano de tal. Já sei, você é o meu sobrinho, entre. Eu não posso entrar tio. Por quê? Eu não tenho dinheiro pra pagar o táxi. Pode deixar – ele foi lá dentro pegou o dinheiro e pagou o táxi. Depois nos fomos andar pra conseguir emprego e eu fiz um teste da Motomaq e passei eu e o outro colega, o meu amigo só conseguiu emprego depois de seis meses.

Quando eu comecei a ler e escrever foi no tempo que a gente soletrava. Quem me ensinou foi uma professora que já morreu, a gente soletrava e usava muito a cartilha de ABC. Nesse tempo tinha a primeira série A, B e C e pra passar de uma pra outra, só quando a gente tivesse pronto pra poder passar, a gente tinha que ter uma certeza que a gente já sabia, já estava adiantado na soletragem das sílabas e de pequenas palavras, pra depois a gente ir adiante. A avaliação naquele tempo era assim, era um papel que tinha uma capa então, ali no final tava tudo que a gente tinha feito, falado pensado tava escrito ali. Era por letra, então se fosse a letra A e tivesse um ponto negativo do lado a gente já sabia que não tinha alcançado. Quando tinha um A e o positivo a gente sabia que tinha ido adiante. Aprendi a ler na escola e em casa se tomava a lição, quem tomava a lição era minha mãe (referindo-se a madrastra) e meu pai. Ela me ajudava muito, eu era o mais velho. Se eu quisesse jogar bola num canto, de tarde e as tarefas olhadas todo dia e dependendo daquilo a gente podia depois brincar. Na escola eram corrigidos os cadernos. Na escola tempo de reunião de pais era cheia. Foi um tempo bom porque era o tempo da tabuada, a gente tinha que decorar. Hoje a gente vê de uma forma diferente, porque decorar é uma seqüência. Então não tem as inversões pelo meio do decorar, porque a pessoa vai na seqüência, pra pessoa superar outras coisas no meio do decorar, só se decorar por meio da tabuada, que tinha tabuada todo dia. Naquele tempo se a gente saísse bem, naquele tempo tinha uma régua que o aluno eu errasse o outro dava uma palmatória nele, na mão do outro e eu passei por isso então eu me esforçava pra não apanhar dos colegas. A gente aprendia a ler e escrever, a gente ouvia mais o professor ninguém falava nada, era o tradicional, mas o tradicional. Aprendi a ler no 1º ano B, porque o A é um estagio e lá no final é que a gente tem uma noção mais completa do ler e escrever e a gente lia mesmo, lia passava a leitura, passava pra casa e não podia errar. A gente tinha que escrever tudo organizado, tudo bonitinho e ler até porque naquele tempo eram os pais que compravam o material da gente, o governo não dava, ele dava uma merenda, que era aveia, a gente tomava muita aveia antigamente. Eu me lembro que eu só jogava fora o lápis quando eu não conseguia mais escrever e a gente conservava tudo direitinho com cuidado a gente cuidava muito dos nossos estudos e eu aprendi a ler muito rápido, eu gostava muito de ler no livro e no caderno, comecei a pegar o livro eu lia também a televisão, via as coisas e lia. A gente fazia essas leituras todo dia a gente lia, tinha leitura silenciosa, depois é que vinha a leitura propriamente dita e a

professora chamava aluno por aluno pra ler perto dela a gente lia com a certeza que não podia errar. A professora lia histórias inventadas, histórias escritas e depois perguntava sobre, mas a interpretação a gente conseguia mais aprender porque o comportamento era uma coisa muito boa e a gente ganhava ponto por comportamento do aluno isso era um dos aspectos que ele utilizava para avaliar o aluno. Eu dou ponto pro aluno pelo que ele faz, pois acredito que só em começar alguma coisa não merece mais zero. Isso era uma das coisas que ajudava a gente, o comportamento valia muito no tempo que eu era criança e estudava, não era aquilo que ia dar a definição pra nota, porque a preocupação do professor antigo da minha época, não era a nota, era a aprendizagem mesmo. A minha preocupação hoje, eu vou dar um exemplo do que eu já fiz na matemática eu tenho aluno que já tá há três anos na 3ª série, eles dizem vamos estudar matemática, tá bom então vou chamar vocês aqui pro quadro, eles ficam com vergonha eu digo: não tenham medo que nos vamos aprender juntos. Eu vou pegando algumas coisas como por exemplo peixes e digo você pescou tantos peixes, depois mais tantos quantos você pescou? Ai ela vai riscando e conta, ai é quando a criança começa a entender a matemática porque a gente tem que criar um meio, simbolizar algo para que eles entendam, então tenho trabalhado muito isso. E eu já vi crescimento desses alunos. E uma vez eu tava dando uma aula com ditado de sílabas e dificuldades e foram ditadas umas palavras fáceis e ai a criança não sabia escrever, ai eu vi duas crianças paradas junto com ela, ai eu fiquei calado e ela disse: professor eu não sei. Eu fui ditar, ai eu disse tá bom, não se preocupe, eu to estudando um meio de como eu devo fazer pra ajudar essas crianças. Por que eu não quero ela ali parada naquele canto. Eu coloco um pouco do tradicional, porque nunca vai deixar de existir, mas a tradicional ela, se a pessoa for levar ela ao pé da letra, a criança não vai evoluir, por causa que no tradicional a criança tem que ficar calada até o final da aula. Ai a criança vai perguntar o que? Ela não vai em condições de perguntar nada, ela recebeu ali uma imposição e vai impedir dela crescer, ela não vai ter a chance, então eu coloco mais a criança pra pensar eu conto histórias pra ela, eu pergunto sobre o que ela entendeu, se tinha alguém ali, se tinham animais, bichinhos, pra que ela entenda aquilo que ela tá ouvindo, ai eu digo: ela já aprendeu e eu sei que ela já aprendeu porque eu to observando e procurando um meio pra ela aprender. É isso que eu faço, a gente tem que fazer algo pra que ela compreenda aquilo, pra que ela possa se sentir segura com o que está ouvindo, aprendendo ali. Por causa que pra mim é muito triste eu não poder ajudar. Eu consegui crescer e aprender porque eu tinha uma vontade própria dentro de mim, porque nem todos tem essa vontade, mas eu tinha uma vontade própria de querer aprender, eu era curioso, até porque como já lhe contei quando eu me aproximava dos idosos era com essa vontade, não era tão fácil porque a gente tinha umas limitações, então tinha que ter muito cuidado, então eu tinha esse cuidado de querer aprender a aprender através dessas pessoas e das experiências de vida deles. Os professores na época, não eram como hoje, hoje existe planejamento, eu sinto isso lá na escola onde eu trabalho, que a rotina continua, não há uma inovação nos planejamentos não, eu vejo isso, eu só não condeno nem critico meus colegas, eu faço parte do processo. Como é que eu to num processo que quer me ajudar e eu vou viver fingindo aquilo que eu participo? Eu não posso fazer isso. A gente tem que ser sincero, respeitador e pensar algumas idéias, trocar idéias com os colegas pra poder inovar alguma coisa pra poder ali ver um crescimento. E isso eu tenho observado, porque já discutimos porque a gente se reúne todos os professores para isso, todo mês. Nem todos na escola têm nível superior. Têm alguns que estão fazendo. Esse curso de pedagogia tem me ajudado

não só na leitura, por causa que eu não estranho na leitura, eu já tenho habito de lê, porque eu costume ler e escrever, eu escrevo poesias, mas nunca pensei em juntar isso aqui pra somar um livro, mas eu já senti isso, mas dentro de uma realidade, que não venha a mudar, que o que eu escrevo não venha ser o contrario do que eu vivo, mas que tenha uma ligação, eu já pensei nisso. No ultimo curso de Educação Infantil, a professora veio com uma roupa branca eu observei a roupa branca dela. Ela era uma pessoa muito participativa que tinha prazer de ajudar e de ver a gente entender o que é educação Infantil e eu olhei pra roupa dela e criei uma poesia e declamei essa poesia lá na frente e bateram palmas e eu fiz gesto conforme a poesia a respeito do vestido dela. Tem um colega na sala que também segue essa linha, mas é preciso orientação, mandar ver o lado verbal, pra poder colocar isso pro publico, a pessoa quer que o publico leia aquilo e entenda.

Como se tornou professor: Foi em Barreirinha, perto de Parintins eu fui lá como técnico agrícola, formado na área, fui lá pra trabalhar pela CEPA, Comissão Estadual de Planejamento Agrícola, então a noite eu não tinha o que fazer, porque só trabalhava de dia e ia pras comunidades rurais era um trabalho integrado e os alunos de educação também iam, era uma área de teste. Ai o que acontece eu disse eu não to fazendo nada eu vou estudar. Eu ouvi relato de colegas meus que já estavam a tempo lá e eles tinham iniciado os estudos na área do magistério e desistiram, mas eu não vou desistir não. Ai eu comecei, mas hoje não se faz como naquele tempo não. Era um trabalho tão bem organizado que a gente fazia um planejamento tão bem feito, tudo ali a gente seguia conforme a gente planejou e tudo dava certo. As aulas eram maravilhosas, a gente não se perdia do caminho, eu aprendi muito encontrei bons professores, hoje não existe mais, mas eu aprendi, participei. Nós criamos, no terceiro ano do magistério um projeto sobre a constituição, levamos isso pra um teatro, convidamos as autoridades e fomos colocar diante deles sobre aquilo ali, os questionamentos, foi uma coisa incrível, na cidade de Barreirinha, e cada um tava seguro do que ia falar sobre a juventude, a própria educação, o problema do desemprego dos jovens da cidade, a questão da política e nós fomos bem sucedidos nesse tempo, né. Até nós convidamos, estivemos na casa do poeta Thiago de Melo, quando a turma ia se formar e fomos fazer um convite pra ele e nos estávamos lá na casa dele, que hoje é um centro universitário, e tava ouvindo ele falar enquanto estávamos reunidos e fizemos o convite e ele aceitou e disse que se não fosse mandaria alguém pra representar. Nessa conversa ele olhou pra mim e perguntou você é de onde? Sou de Alagoas. Você é da terra do Graciliano Ramos? Sou. Ele se virou pros Barreirinha e perguntou e vocês não tem papa na língua? Eu entendi aquilo e fiquei no meu lugar quieto, porque ele queria que os alunos falassem alguma coisa. Ele é um poeta, um poeta costuma ouvir. Eu não me acho melhor do que ninguém a respeito do que ele falou mas eu queria aprender e nos saímos bem depois e concluímos o Magistério. Eu trabalhei como professor no IERAM, num convenio que a prefeitura tinha, no instituto de Educação rural e eu aprendi muito uma boa experiência eu tive e cheguei a dar aula debaixo de uma arvore por que eu não queria que parasse a aula numa comunidade, onde eu dormia na escola, a minha esposa era professora já formada no Magistério, tirou o magistério junto comigo. Fizemos adicional em Comunicação e Expressão pelo CEPAN, né aqui em Manaus que foi lá e era integrado 03 horários consecutivos, tiramos isso, sempre eu levei a sério e sempre valorizei o magistério, que por meio dele eu fui dar aula de agronomia e zootecnia na Escola Agrícola São Pedro em Barreirinha. De lá pra cá eu sempre trabalhei na área de Educação, depois eu vim pra cá pra Manaus, foi quando eu entrei pra SEMED e

comecei como contrato, meu concurso foi só em 2004, e já atuo como professor há mais ou menos 10 anos, sempre gostei de ser assíduo ao meu trabalho e sempre gostei de dar satisfação.

Ao trabalhar com as crianças eu costumo colocar a realidade, algo da realidade delas. A gente faz leitura lá, não todo dia, mas sempre fizemos isso, leitura, matemática, conto história, mas a gente escreve também cópia e eu observo direitinho a forma que eles escrevem e as palavras separadas e emendadas e se tem alguma letra ali equivocada. Eu faço a correção nos cadernos deles e eles perto de mim. A gente também escreve no quadro a palavra e meia palavra, o que eu escrevo no quadro eu procuro pedir pra eles lerem junto comigo. Depois eu consulto cada um pra ir lendo o que ta escrito ou escrevo legivelmente pra eles. Faço a leitura e eles têm sua convivência, nenhum aluno está digamos assim 70% e tem que caminhar pra um percentual que seja real, não uma coisa que de “ibope” porque eu quero ver essa criança lá na frente dizer, olha eu aprendi com aquele professor porque ele pode dizer assim: com aquele dali eu não aprendi nada ele não me entendeu. Na minha dificuldade porque o aluno ele não assimila bem, na casa dele muita das vezes ele tem até pessoas que tem condições de ajudar mas não se atentam pra isso e observo isso. To atuando na 2ª série e todos os meus alunos já sabem ler um pouco, não digo ler bem assim de modo geral porque foi uma sala que peguei de alguém e aquele deixou alguma coisa lá, o que faltou eu posso ajudar naquilo, ai lá na frente eu deixo e um outro vem e vai completando aquilo. Eu sinto que teve uma melhora, o problema todo é que o pai dessas crianças eles trabalham na roça, pescam e é o dia todo, também tem o lado que muito deles nunca foram a escola e pra eles entender o dia de hoje da escola, ele tinha que participar da escola. Todo o corpo da escola, o docente, o diretor. O diretor eu já disse pra ele diretor nos precisamos aqui se reunir pra tratar de outros assuntos e criar novas estratégias pra trazer esse pai pra cá pra ele conhecer o modelo de educação, o que esse modelo quer de nós, pra ele poder ajudar o filho dele em casa, senão ele não vai conseguir acompanhar, essa é uma dificuldade que eu observo, por isso que as vezes quando eu menos espero é olha agora o que nos estamos estudando é ciclo, ciclo 1, ciclo 2 e isso gerou uma confusão até no meio dos professores, então é o que a gente discute, então isso as vezes geram umas complicações que geram dificuldades, então até a gente se adaptar a esse trabalho, que é uma coisa que veio de fora, demora um pouco. Mas eu to aprendendo muito aqui no curso de Pedagogia porque tinha coisas que eu ignorava. Meu filho fazendo a faculdade de Ciências Sociais as vezes via uns filmes que eu contrariava aquilo que eu não entendia, mas quando eu cheguei nesse curso de Pedagogia, que pra mim é muito bom, ele pode ter as suas falhas, mas pra mim ta sendo bom eu to tirando proveito ele tem interesse em mim e eu tenho responsabilidade com ele, eu tenho compromisso com a escola, com a criança, com o pai. Eu não sou melhor do que ninguém mas vou lhe ser sincero: quando eu vinha pros cursos da SEMED eu nunca desvalorizei nenhum curso, nem nada que a SEMED me ofereceu. Eu levava a sério aquilo porque enquanto eu tava aqui eu pensava na comunidade eu tenho que aprender aqui pra chegar lá dar um retorno e o pai desse aluno tem que saber o que foi que eu fiz pra naqueles dias. Isso pra mim é uma coisa que eu devo satisfação para o pai desse aluno, para o aluno e isso eu tenho colocado sempre lá na escola.

2. Professor Samuel, 25 anos de idade, 03 anos de docência, atuando na zona leste de Manaus.

Eu sou de Pernambuco, então eu fiz a alfabetização lá, mas não cheguei a concluir, porque meu pai viajou pra cá e tinha uma proposta boa de emprego aqui, então ele ficou com muita pressa de trazer a família dele, então ele trouxe a família na metade do ano, nisso eu perdi um ano. Eu tive que refazer a alfa aqui no Amazonas em Manaus, terminei e fiz de 1ª a 4ª em colégio público, na rede municipal, na verdade, de 1ª a 4ª série eu vim desenvolver leitura e escrita na 3ª e 4ª série, porque da alfa a 2ª eu tinha muita dificuldade porque na verdade meus pais não ligavam muito em colégio e tal, então eu era uma criança que chegava em casa pegava a minha tarefa e ia fazer sozinho e cada um era ocupado com suas tarefas de casa. Eu fazia sozinho, não tinha acompanhamento. Quando chegou na terceira série parece que me deu um estalo assim que foi desenvolvendo muito rápido. Na 3ª e 4ª eu já fazia texto, já programava feira de ciências, os professores gostavam de lidar comigo eu era uma criança muito assim desembromada pra falar e expressivo e de 5ª a 8ª série eu fiz em escola particular eu fiz no Instituto Adventista de Manaus, o IAM. Eu nunca tive grandes dificuldades o meu problema na verdade desde o Ensino Fundamental até o Médio, foi questão de ortografia de algumas palavras, palavras mais difíceis, realmente eu tenho problema pra escrever, as vezes eu me confundo, mas eu acho que isso não influencia muito porque eu procuro sempre andar com o dicionário, porque eu sei da minha dificuldade então o dicionário é meu apoio constante. No Ensino Medio eu fui pro Instituto de Educação do Amazonas – o IEA, fiz o magistério lá, durante três anos. Logo que eu terminei o magistério passei um ano mais ou menos trabalhando com meu pai que não era na área de educação, ele é mecânico e eu fiquei ajudando ele ai eu fiz o concurso pra área de educação no município, só que eu fiquei na espera, passei um ano na espera, e nesse um ano que passei na espera eu fui trabalhar como metalúrgico, eu precisava me sustentar. Então passei um ano afastado na verdade dois anos afastados da área de educação e voltei quando fui chamado. E ai eu to trabalhando estes três anos seguidos com a educação e sempre procurando dar o melhor, talvez eu não seja o melhor professor do mundo, mas eu procuro fazer o melhor, sempre. Meu pai na verdade, o pai dele morreu muito cedo, meu avô, então muito cedo ele teve que trabalhar, com carvão, com todo tipo de coisa que você pensa que é complicado ele trabalhou, então quando ele terminou o ensino fundamental de 1ª a 8ª série ele conseguiu vaga pelo SENAI, ai foi fazer o curso de mecânica pelo SENAI, terminou o 2º grau dele pelo SENAI e como ele foi um bom aluno conseguiu até uma vaga pra ir pro Rio de Janeiro, fez o curso dele no Rio de Janeiro então foi pra Recife trabalhar como mecânico de máquinas gráficas. A relação do meu pai com a leitura e a escrita é mais com os planos das maquinas, com o projeto das máquinas, gostava muito de ler livros de física, principalmente, mecânica que é uma área da física, então ele gostava muito de física política também ele lia muito. Só que assim, ele não era daquele camarada que sentava comigo e vamos ler, coisa e tal. Se eu pegasse um livro eu que fosse ler sozinho. No caso da minha mãe, minha mãe também terminou o segundo grau não fez nenhum curso técnico, terminou o acadêmico e foi trabalhar como funcionária de supermercado. A relação dela com a leitura na minha infância, ela não era uma pessoa de ler muito, ela veio começar a ler muito quando ela se separou do meu pai eu tinha onze anos e ela separou do meu pai e entrou pra igreja então ela começou a ler bíblia e livros religiosos e lê até hoje ela tem o habito dela de leitura que é sempre a partir das seis horas, o local dela onde ela vai ler a bíblia e

isso eu venho acompanhando desde os doze anos. E eu acho que isso influenciou muito, eu acho não tenho certeza, no meu gosto de leitura, porque eu gosto de ler tenho muitos livros em casa o problema de eu ler em casa é que tem a tv pra atrapalhar, tem o videogame, o computador e isso acaba tirando um pouco a atenção. Então as vezes deixo de fazer a leitura em casa, mas eu procuro ler muito em parada de ônibus eu sou aquele cara que chego na parada do ônibus, abro leio ou então quando to fora de casa em algum curso no CFP (Centro de Formação de Professores da Semed) ai eu leio, mas em casa é um pouco complicado porque tem várias coisas que atrapalham. Então em casa eu fico realmente a dever em termos de leitura pelo que já falei, mas quando eu to fora eu sempre procuro ler muito, na verdade eu tenho cerca de 50 livros, meus livros são mais voltados pra área de filosofia, clássicos da literatura. Na área de educação eu procuro ler muito a revista escola. Primeiro que minha alfabetização, a educação na alfabetização que eu tive era um pouco rígida, vamos dizer que era na base de pancada, a professora não tinha muita paciência, errou ela puxava a orelha, batia, e isso me causou até um problema de ter dor de ouvido e tal. Até uns vinte anos atrás a educação era meio complicada a situação, tradicional. Eu sou a favor da disciplina, não de bater. Uma coisa é disciplina, outra é bater. Acho que foi isso que mais dificultou a minha aprendizagem, pois teve uma barreira e na primeira série como eu não tive uma boa alfabetização atrapalhou. Os professores até tinham uma preocupação, mas eu tinha uma barreira comigo mesmo, que não sei se era por causa da idade ou se realmente era por causa da agressão que eu sofri quando fazia a alfabetização. Ai quando foi chegando mais idade ai parece que deu aquele insight, aquele estalo. Não acredito que não aprendi por causa da metodologia, na verdade hoje eu uso a metodologia que meus professores usavam comigo eu uso hoje em dia, não a questão da agressão, mas a questão do modo do behaviorismo que parte da parte pro todo, eu uso até hoje, acho que a maioria dos professores usam. Na verdade eu discordo dessa questão da Emilia Ferreiro que parte do todo pras partes, aquela coisa da Gestalt, porque realmente pra aplicar com a criança ela não tem fundamento ela me diz professor eu não consigo entender nada o senhor ta me dando um texto completo eu só sei as sílabas, elas mesmo pedem pra trabalhar silabas com elas. Se for trabalhar um texto todo mundo chia na hora, todo mundo fala: professor trabalhe com as silabas. No caso da segunda série que todos já sabem ler ai eu trabalho com o texto completo. Eu passo o texto na lousa, peço pra que eles leiam individualmente, depois eu faço a leitura em público ai nos vamos debater sobre o texto. Isso é um dos métodos que eu uso, tem um outro que é o seguinte: eu pego e peço pra um aluno ler uma parte então cada aluno vai lendo uma parte do texto, os que têm dificuldades eu já peço pra alguém acompanhar eles, tu que ta do lado, ajuda o teu colega se ele lê alguma palavra errado fala certa a palavra pra ele, então vai um ajudando o outro. Então essas são as técnicas básicas que eu uso pra trabalhar com a leitura. E agora eu vou procurar a trabalhar com a questão do ditado porque eu penso o seguinte se uma criança consegue escrever o que o adulto dita ela mesma vai poder criar os textos dela, ela mesma vai ditar pra ela, vai criar seus textos, e é isso que eu to vendo ele não sabe escrever, não sabe ler mas na hora de criar os textos eles tem que superar essa dificuldade, então to trabalhando ditado agora, ditado de textos e peço também pra que eles façam textos, passo um assunto: fale sobre a borboleta e então eles vão criar um texto sobre a borboleta em casa, cinco, seis linhas no máximo, nada muito grande. Eu não tenho dificuldades com a leitura, problemas de interpretação, na verdade na faculdade meus colegas me procuram pra interpretar o texto pra eles eu não tenho problemas de interpretar

os textos, criar os textos, meu problema maior é como eu falei, na escrita de algumas palavras, o resto eu vou bem, tanto que minhas notas são boas na faculdade e meus colegas me procuram e quando têm que interpretar um texto eles procuram a minha pessoa. S como é que é isso? Tu entendeu? Porque infelizmente eles não têm mania de levar um dicionário, alguns não procuram ler em casa, então algumas palavras que aparecem que dão sentido no conteúdo da coisa eles não conhecem, ai eu falo, tem que andar com o dicionário cara, porque senão não tem condições. O ensino superior me abriu uma nova perspectiva de leitura eu vim gostar mesmo de filosofia quando eu entrei no ensino superior eu já tinha lido alguma coisa de filosofia no ensino médio, mas eu vim me apaixonar pela filosofia e fazer leitura de fato no ensino superior, lendo as apostilas. Eu tenho uns cinqüenta livros em casa livros que vão assim, desde Platão, Sócrates até Jean Piaget, Vigotsky é uns temas mais atuais, só que os livros desses autores mais atuais são curtos (?) eu procuro ler os clássicos que são os que mais me interessam tipo Jean Jacques Rousseau, Descartes. Freinet não sou muito fã, não gosto dessa história dele ser jornalista e tal, não me interessou a leitura ainda sobre ele não, eu li alguma coisa, a historia de vida dele que ele trabalhava essa questão de comunicação com os alunos, mas assim, não é o meu foco principal de leitura. Eu gosto dos clássicos mesmo, desde Shakespeare até a questão dos filósofos. Então eu me formei dentro dum tradicionalismo, a tendência liberal tradicional e é algo que aplico até hoje com meus alunos, só que hoje eu sou um cara mais aberto, né? A escola publica na verdade é uma miscigenação de tendências pedagógicas não posso dizer que sou totalmente tradicional ou totalmente liberal, alias libertador, então o que acontece a gente vai miscigenando, um pouquinho daqui, um pouquinho dali pra trabalhar com os alunos conforme o trabalho se encaixe com eles se eu to vendo que eles estão se desenvolvendo mais quando eu aplico essa tendência, nessa matéria, eu uso essa tendência nessa matéria, se eu vejo que não está dando certo troco. Desde o ensino infantil até o ensino superior eu identifico o tradicionalismo, porque eu vejo que é muito mais cômodo e eu vejo que é do costume das pessoas do nosso povo ter esse tipo de aula de relação com a educação tradicional, eles (professor, alunos e pais) sentem falta. Por exemplo, como eu falei a questão da alfabetização é da tendência tradicional liberal o behaviorismo que vai das partes para o todo, se eu for trabalhar algo mais novo, do todo pras partes, que é no caso da gestalt, já fica complexo, os alunos já pedem, professor me ensina como o papai me ensina. Como é que teu pai te ensina? É justamente a questão do behaviorismo, porque o pai dele foi educado assim e o filho repete isso na educação dele, repete o que o pai aprendeu. Por isso que eu digo que o tradicionalismo as pessoas julgam mal, pensam que o tradicionalismo é só ficar aquela mesma coisa todo dia, repetição de assunto, de agressão e não é bem assim, mas é a forma que você aplica os conteúdos, agora lógico você vai procurar aplicar esses conteúdos dentro de uma forma tradicional mas miscigenando com novas teorias tipo a de Paulo Freire, que é a critico social dos conteúdos isso aqui acontece na sua vida? Já viu isso aqui lá na tua casa? Como é que tu aprende na tu casa, então eu procuro sempre buscar o melhor pro meus alunos e pedir pra eles expor a opinião deles. O que vocês querem? Agora é lógico dentro dos conteúdos que é passado pelo colégio, ai seria um pouco utópico deixar de lado esse conteúdo, não pode, realmente há a necessidade de ser esse conteúdo, mas adaptar esse conteúdo a realidade dele.]]

Formação em Magistério: eu fiz o ensino médio no IEA, pra entrar no IEA, eu fui um pouco assim eu não tinha na verdade a intenção de ser professor eu entrei porque meus amigos já estudavam lá era m pessoal que eu conhecia e eu sempre fui uma

peessoa muito tímida eu tenho dificuldade de amigos. Não no trabalho e no colégio, na faculdade hoje em dia as pessoalmente eu tenho muita dificuldade, então, pra chegar num colégio onde eu não conhecia ninguém ia ser difícil pra mim então procurei seguir o que os meus amigos seguiram. Só que dessa turma que fez o IEA o único que continuou sendo professor fui eu, não queriam a profissão porque não agüentam barulho de criança, não tem paciência, e eu gostei, eu gosto de criança, eu gosto de ta ali, dos abraços, daquele carinho e eu me apaixonei pela profissão eu gosto de ser professor. Agora eu penso, você recebe pouco e é muito exigido tanto pela Secretaria como pelos pais, então é exigido um pouco demais, não tão errado de exigir, né? O certo é todo ser humano exigir realmente, buscar sempre o melhor e só se busca o melhor quando se é exigido. O que acontece se exige muito e se coopera pouco. Eu faço um trabalho aqui no colégio e deixo um pouco pros pais na hora de ajudar as crianças, a mesma coisa a Secretaria, ela de indica um trabalho, tem que fazer isso, mas não te da as condições. A educação publica hoje em dia ta totalmente errada pelo menos aqui em Manaus, minha visão é a seguinte, já que foi aplicado o ciclo e o ciclo é o seguinte a criança que tem dificuldade ela tem aula normal no período no ano que ela ta e no período oposto ela vai ter o reforço, só que isso não é aplicado aqui, a criança não tem esse segundo período de reforço que acontece com o PAA, Programa de Aceleração da Aprendizagem, onde as crianças tem aula normal pela manhã e a tarde o reforço ou aula normal de tarde e de manha o reforço, assim que deveria ser o ciclo, se você buscar a proposta do ciclo o certo é isso, infelizmente a secretaria publica não vê isso aplicou o ciclo de forma errada e vem dando esses resultados ai esses resultados horríveis, a gente sabe que são resultados horríveis com baixo padrão de qualidade, alem disso eu acho que a situação é mais critica porque você sabe que nos colégios quando se faz a questão das porcentagens dos alunos que estão satisfatórios e não satisfatórios isso ´uma enganação. Olha esse aluno aqui já sabe o abc, coloca ele como aprovado e não pode reprovar tantos alunos, não é que a pessoa vá com aquele esforço de reprovar os alunos, não. Mas tem que ser sensato, Se eu sei que metade desses alunos não tem condições de passar pra outra série eu não posso passar eles só que se eu reprovar 10 alunos eu já sou chamado atenção pela direção, porque a direção quer ver quantidade, assim como o distrito educacional e a semed também. Quantidade e não qualidade e é complicado isso. Na escrita eu sou um cara que escrevo pouco, eu leio muito, faço muitos apontamentos nos livros, nos livros que eu leio eu faço apontamentos, mas assim criar textos, ficar fazendo poemas, não é muito o que gosto. Quando eu sou pedido pela faculdade eu vou e faço, quando os meus colegas precisam de ajuda eu vou lá e ajudo, é algo totalmente técnico. Com os alunos eu procuro pegar os textos prontos e eu fiz alguns projetos pro colégio, a diretora pediu que eu fizesse, agora fora isso ficar em casa criando artigo, fazendo poema (negativa, como quem diz isso não me interessa) eu tenho que exercitar bem mais esse lado da escrita. Os registros que eu faço é pegar algumas atividades e guardo, pode ser que eu trabalhe com a mesma série no próximo ano e se for viável eu utilizo aquela atividade. Eu to nervoso e às vezes você fica com medo de falar besteira.

3. Professora Lia, 47 anos de idade, 25 anos de docência, atuando na zona norte de Manaus.

Tenho 47 anos, formada em magistério no ano de 1984. Minha infância foi muito boa eu morei em Lábrea, meus pais moravam lá mas eu não nasci em Lábrea e com oito anos nós fomos pra Boca do Acre, só que eu não estudava, estudava assim, estudava e parava porque meu pai viajava e minha mãe ia junto e levava a gente, aí ficava complicado. Quando chegamos em Boca do Acre eu já ia completar nove anos e eu não sabia ler, por conta de tanto viajar, eu ia pra escola, passava pouco tempo e tinha que sair, porque tinha que acompanhar eles, meu pai era dentista e também trabalhava com foto, minha mãe era fotografa, então eles faziam todo esse trabalho no rio e a gente tinha que ir junto com eles, então quando eu comecei a estudar na realidade eu já tinha quase 10 anos. Meu pai colocou com uma senhora aí ela começou a me alfabetizar eu e meu irmão mais velho que eu. Pra mim foi um choque porque ela era daquelas carrascas de botar de joelho eu não gostava muito não porque ela queria obrigar a gente a fazer aquelas reza, ela era católica e eu fui criada no evangélico e eu não aceitava aquilo de jeito nenhum e eu me recusava a fazer o que ela queria, então eu era castigada por causa disso. Aí nos ficamos esse final de ano com essa senhora, aí depois minha mãe matriculou numa escola perto de casa. Minha primeira série foi boa, até hoje eu lembro da minha professora e não tinha alfabetização só tinha primeira série e o que me ajudou muito na minha alfabetização é porque eu gostava sempre de livro. Meu pai nunca estudou mais ele lia muito e minha mãe também, meu pai era dentista desses que não foi formado em faculdade, que aprendeu e até ele falecer ele trabalhava muito bem. Ele arrancava dente. No interior chegava lá num prestava nenhum dente tinha que arrancar tudo, tinha negocio de obturação não, tinha que arrancar mesmo. Fazia as chapas. Eu gostava muito de ler gibi, eu até dizia que aprendi a ler no gibi, eu gostava demais, meu irmão comprava gibi ele gostava muito de gibi também e eu acompanhava, passava o dia inteiro lendo, minha mãe até brigava comigo. Aí eu aprendi a ler rapidinho, até digo pros meus filhos, eu queria que vocês gostassem de ler igual eu gosto. Eu sempre gostei de ler mais eles morrem de preguiça. Minha mãe também gostava de ler, aliás todos os meus irmãos e esse gosto foi criado em casa, com certeza. Na primeira série não foi difícil meu processo com a leitura porque eu peguei uma professora que até hoje eu não esqueço, as outras eu nem lembro, mas ela u não esqueci. Aí a grande diferença daquela professora que eu apanhava pra ir pra lá que eu não consegui aprender com ela e com a outra foi rapidinho e sem dificuldades. Eu fiquei reprovada um ano por causa da matemática. Meu maior problema é que eu tinha problema de vista muito forte e muito sério e lá não tinha nem oftalmologista. Eu só vim fazer exame já na quinta série. Eu sentia muita dificuldade eu tinha que sentar bem na frente e eu não enxergava o que tava escrito e o meu rendimento começou a cair, porque eu não enxergava pra escrever. E eu gostava de ler, escrever o problema é que eu não enxergava. Tradicional, cada qual na sua disciplina.

Lá onde a gente morava só tinha o magistério, mas eu gostava do magistério, eu sempre gostei muito de criança, de ensinar, eu acho que eu escolhi pra mim o certo. No curso de magistério peguei professores muito bons que sabiam ensinar, como gente ia lidar com as crianças. O magistério é praticamente só Didática. Quando eu tava no segundo ano eu já assumi uma sala, foi na época que saiu o meu contrato e eu já fiquei em sala de aula com duas primeiras séries numa só. Não tinha professores me jogaram lá dentro, minha experiência foi na marra, meu estagio foi

assumir uma sala de aula sozinha, então foi assim, pra mim foi bom. Quando eu fiz o magistério os meus professores eram tradicionais e ensinavam a gente a ensinar no método tradicional que eu acho que é o que funciona porque eu ensino meus alunos a ler no método tradicional e eles aprendem a ler e logo eles não custam muito não. Tanto o que foi ensinado, quanto o que foi aprendido foi dentro do método tradicional. Eu uso a cartilha, mas eu faço o meu material, eu faço meu material de exposição, cartazes, eu não uso só a cartilha. Eu acho que na verdade é uma mistura. Eu uso as mídias, uso jornais, colo as manchetes em papelão, cartolina, etc. O PEFD pra mim foi um sonho realizado, eu sempre quis fazer uma faculdade mas eu nunca tive condições e ele abriu a minha mente em termos de conhecimento, porque eu tava me sentindo parada no tempo e eu não gosto muito disso não ficar parada.

Muita coisa do que é dito na sala, a gente mesmo vai analisando que o que ta sendo falado no curso na sala de aula não funciona, a teoria é muito diferente da realidade, as vezes a gente diz: professor ta bom de vocês irem pra sala de aula. A gente conta muito do que acontece na sala de aula. Tem professor que abre espaço, tem outros que não. Mas muitas coisas que eu não entendia eu comecei a entender a mim mesma, as meus filhos e meus alunos, na ultima disciplina psicologia eu aprendi muito eu até digo pro meu marido que ele tinha que ler a apostila pra ele se inteirar. Na escrita a gente escreve pouco, lá é só ler, ler, ler. A gente faz trabalho de equipe, individuais, acho que as disciplinas ainda são só de ler, ainda não chegamos na fase de escrever. Os trabalhos ainda não levam a uma produção. Eu mais leio do que escrevo, leio tudo quando adolescente eu lia muita Sabrina, era muito bom, mamãe brigava por causa da minha vista, mas era uma viagem, aquelas histórias falavam de outros países e era muito interessante. Eu por enquanto não produzo nada. Na escola só os meus planos e os pareceres individuais dos alunos.

4. Professor Mateus, 45 anos de idade, 17 anos de docência. Atuando na zona leste de Manaus.

Eu nasci em 53, praticamente no período da ditadura, pra você ter uma idéia a questão dos livros eram bem controlados, bem vigiados. Meu pai tem só até a 4ª série é torneiro mecânico, minha mãe fez o magistério ate a 8ª série, após 42 anos fez de novo e é formada em magistério. A questão da leitura foi despertada em mim através da minha mãe, ela comprava gibi, revistinhas, através dessa situação é que a leitura foi despertada em mim, a escrita nem tanto. Aprendi a ler antes de ir pra escola, a mamãe ensinava e como ela tinha essa formação em magistério, ela era do IEA, da época do IEA de fardona, camisa comprida. Mas ela não atuava não, alias a minha família quase toda é de professores todos oriundos do Instituto de Educação. A minha mãe sabia que era importante essa questão, a maneira dela na época. Como nós viajamos, saímos de Manaus com três anos de idade, moramos no Maranhão, na Bahia, no Paraná, principalmente no Paraná essa questão da leitura é bem mais trabalhada com os alunos. E a maior parte da minha formação de educação infantil toda foi em escola particular, meu pai tinha condições, trabalhava na Petrobrás, foi despertada essa situação no nosso caso que eu vejo que nas crianças que não tem isso, que os pais não compram livros pro filho, não dão esse valor de comprar, os pais não lêem histórias pros filhos, minha mãe lia histórias pra

mim, eu li estória pro meu filho. Eu sou casado de novo, tenho dois casamentos, a minha primeira esposa é formada em magistério também e lia historia pro meu filho, a minha atual esposa também atua é professora, ela também lê estória pro filho dela, então eu creio e acredito também que participação da família é muito importante pra sustentar essa situação. E graças a Deus eu tive o contato com uma leitura universal: cinderela, gata borralheira. Como eu vivi muito fora de Manaus, depois que eu vim pra cá conheci um pouco da cultura, vim pra cá com 14 anos. Eu sou amazonense mais com três anos nos viajamos e passávamos férias em determinados estados eu tinha essa vantagem e eu conheço um pouco dos estados, conheço muita gente fora, meu pai ficou trabalhando na Petrobras na época ele tinha contato com Japoneses, com Poloneses, pessoas que trabalhavam com ele logo no começo da Petrobras e a gente sempre tava ouvindo alguma coisa, eles procuravam ensinar alguma coisa pra gente, muitos eram engenheiros e traziam livros e diziam olha mostra isso aqui pro teu filho. E ai a gente foi vendo, foi lendo através das figuras foi se interessando e ai a mamãe via que a gente se interessava e comprava outros livros, então todo graças a Deus teve um incentivo. Eu tive uma professora no Ensino Médio, eu tenho dois Ensinos Médios, eu sou formado em administração básica de saúde e tenho magistério. Eu tinha uma professora (risos) quando eu cheguei aqui no segundo ano chamada NB, não sei se ela está viva ainda. Ela era muito cruel, carrasca na questão da leitura e isso me perturbava muito que eu acho que a leitura não tem que ser obrigatória, tem que ser prazerosa. Tínhamos que ler na época cinco livros por bimestre e a gente tinha que comprar os livros e aquilo foi me irritando muito e ai eu fui deixando de ler alguns livros que ela passou, depois de algum tempo quando eu voltei do magistério é que eu fui reler esses livros já por prazer, pra conhecer esses autores. Quando minha mãe decidiu voltar a estudar magistério, ela já tinha certa idade e eu já tinha terminado, ela voltou a estudar em 87 e eu disse eu vou com a senhora e eu já tinha um segundo grau algumas matérias eu aproveitei e estudamos juntos e eu terminei primeiro do que ela, ela terminou ai nos fomos conhecer as teorias com relação a educação. Infelizmente na época nos não tínhamos a literatura infantil. Agora na faculdade é que fui ver essa questão da literatura infantil, que são mais técnicas, não tinha também a questão do despertar na criança essa coisa, agora não tem..... Se tiver um bom professor e nos conseguimos desenvolver um bom trabalho. A parte toda da minha infância eu fui incentivado pela minha mãe, meu pai quase não ficava com a gente, as vezes ele estava numa cidade e vinha de quinze em quinze dias, ele ficava em uma cidade e trabalhava em outra e esses tempos a gente foi criado com a mamãe, até ela tinha 42 anos eu sai de casa com 24 anos e ela sempre trazia livros, me incentivava nessa questão da leitura, que é muito importante hoje em dia eu curso a minha 2ª faculdade eu faço letras com habilitação em Língua Espanhola, faço literatura, literatura da língua espanhola que eu acho muito interessante, D. Quixote, Sangue e Areia.

Com a escrita eu tive uma enorme dificuldade com a escrita, a professora na minha época queria a letrinha redondinha de bom entendimento, eu sou do tempo da palmatória da reguada ai aquilo me causou um trauma muito grande pra escrever e mostrar porque até hoje eu acho a minha letra horrível, se eu escrevo alguma coisa ou outra eu fico pra mim, eu guardo pra mim, agora com o computador eu digito alguma coisa, mas eu tenho um grande trauma. Eu tinha, quando eu entregava que ela via que tava dando aula pegava a régua e “pou” no meu joelho, rapaz aquilo era horrível! Eu fiquei... Eu tenho muita vergonha de escrever e mostrar o que me facilitou muito foi a questão do computador, ai eu escrevo as coisas e ai passo pra

leitura. Meu maior trauma é com relação a estética da minha caligrafia. Devido a leitura que eu faço, acho que eu consigo escrever. Eu tenho alguns livros e leio ou acho interessante e compro, o ultimo livro que li agora foi “O caçador de Pipas” é um livro muito bom, muito interessante, é uma realidade diferente da nossa que é importante nos sabermos e eu to tentando comprar uma outra que é “a menina que roubava livros”, que é quase na mesma direção, ainda não pude mas se Deus quiser eu vou comprar. Minha alfabetização foi na cartilha do ABC, do A do Avião, do B da bola, nós usávamos a silabação b com a ba, b com o bo, então essa foi a minha alfabetização no começo, e ai caligrafia, a professora corrigia a questão da caligrafia, quando ela não gostava ela mandava a gente apagar tudo e fazia de novo. A forma do B com A ba, até hoje as pessoas da minha época lêem até melhor do que as dos alunos de agora que não conseguem fixar essa questão de nós juntarmos as letras pra formar um som. Hoje fazendo o Curso de Letras que tem uma parte de fonologia e eu confundia o D com T e um professor meu disse: olha M você vai fazer essa diferença com seus alunos, pede pra eles colocarem a mão aqui (mostrando) na garganta o t fica aqui na garganta o d fica nos lábios. Essas questões que fui aprendendo e tentando passar para os meus alunos. A questão da cartilha em si não me causou dificuldades, minha maior dificuldade foi a estética da escrita, a cartilha pra mim foi salutar. O que me marcou muito no período de 1ª a 4ª é que os professores não liam pra gente. Já tinha um problema da biblioteca, nós não tínhamos biblioteca. Hoje a grande maioria das escolas não tem biblioteca, nessa aqui (referindo-se a escola em que atua) a biblioteca está desmontada, os livros ficam ai, mas não há livros específicos de leitura, é um ou outro, são raros os que se pode levar, então isso faz muita falta pra gente. Um outro problema é que como e leio e me ouço, a acho que minha voz não é muito boa, eu não dá pra fazer a voz de uma criança, não dá pra fazer a voz de uma fada essa voz assim mais acalmada assim eu não consigo, eu tenho uma dificuldade enorme de fazer assim esse jogo de transferência de voz, de personagem, mas eu tento ler de uma forma mais calma e branda pros meus alunos, mas eu tenho essa dificuldade nessa questão, na mudança de voz dos personagens, principalmente os personagens femininos e crianças, então eu não consigo atingir esse timbre de voz, isso me limita muito. E ai eu faço assim, quando eu vejo que tem um aluno que tem uma voz legal eu peço pra ele ler aquela parte. Como eu já trabalhei com alfabetização eu acho interessante eu acho que influencia muito você fazer as diferentes vozes pra que as crianças possam imaginar vivenciar a história. Eu vim parar no magistério por causa da minha mãe, vim acompanhar e comecei a gostar da situação. E não foi nem no IEA, foi numa escola chamada Balbina Mestrinho, próximo do terminal da Cachoeirinha, em 1986. Minha mãe só fez uma parte depois ela foi concluir no Colégio Bandeirantes. Então eu só fui pro Magistério pra acompanhar minha mãe, no estágio foi que eu achei interessante. Na minha formação do magistério estava naquele período de mudança do tradicional para uma coisa mais liberal digamos assim e eu senti as duas situações, era 1986. Alguns professores eram muito tradicionais. Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, deu pra viver as duas situações. Uns eram progressistas e outros completamente tradicionais. Quando eu ia pro estágio os professores eram mais tradicionais ainda, pois eles não tinham formação universitária. O PEFD tem sido muito válido e tem facilitado mais o entendimento das concepções, mas não temos o apoio da Universidade e da Prefeitura por exemplo se quisermos pesquisar no sábado, a biblioteca não funciona, não possui internet, é bastante distanciado esse apoio, fica limitado, a biblioteca do CFP poderia ser mais ampla. A única disciplina que não me

acrescentou muita coisa foi uma matéria chamada EJA, os cursos que fiz pelo CFP foram muito mais proveitosos. São dezoito anos, eu atuei de primeira a quarta e EJA. E eu sabia mais até que o professor e muito dos colegas. Até a bibliografia que ele utilizou não foi boa. No magistério, com relação a leitura e a escrita era nos solicitado que trabalhássemos coisas que tivessem a ver com a realidade do aluno e posteriormente incluíssemos uma leitura mais regional e universal. Os professores não estavam preparados como atualmente, não tinham tantos recursos pra nos dar esse suporte com relação a leitura e a escrita. Não tinham essa preocupação, a preocupação era que o menino soubesse só ler e se escrevesse mal ou escrevesse estava tudo bem, não precisava entender o que leu. Não tinha essa preocupação que a gente tem agora. O curso de Pedagogia não é que ele te prepara, mas como você já tem uma certa experiência ele contribui bastante para meu entendimento de determinados assuntos e determinadas dificuldades, identificar alguma dificuldade que o aluno tenha pra ler e escrever. Por exemplo, essa aluna não sabe ler e escrever eu descobri que ela tem dificuldades de visão, o outro de audição, ele não consegue ouvir direito, chamo os pais, mas devido a carência eles não podem, não puderam tomar nenhuma providencia, e essas crianças vão continuar prejudicadas por muito anos até eles poderem fazer alguma coisa. Então eu tentava, botava eles do meu lado, orientava, falava próximo deles pra eles poderem escrever direito. Eu tenho uns seis ou sete que tem dificuldades com o ditado, eles não conseguem completar o ditado. Escrever eles conseguem normalmente, mas se eu ditar eles não conseguem escrever muitas palavras inteiras. Eu acredito que eles não conseguem identificar, diferenciar os sons, quando a gente vê naquele histórico que eles tem parece perfeito, mas quando eu vou fazer essa situação de ditado eu percebo que faltou mais, faltou trabalhar mais eles. Agora que já temos uma liberdade maior digamos assim, eles perguntam pra mim: professor é com o d de dedo ou com t de tatu e eu digo, não! É com o t da telha e eles dizem, mas é o mesmo t do tatu. Então uso outras palavras pra fazer com que eles pensem, ou eu coloco o dicionário e coloco na pagina e peço pra ele procurar pra mim e a única letra que ele não consegue diferenciar geralmente a maioria acha a palavra e eles fixam a palavra. Acho que é uma confusão de sons. Eu estudei uma matéria na faculdade chamada lingüística e ai eu fui entendendo que pra lingüística ninguém fala errado, a lingüística diz o seguinte se você conseguiu passar a mensagem, ta correto, e é isso que a gente deve considerar e que eu acho válido. Então aqui quando um aluno fala errado eles começam a mangar. Eu pergunto assim: Vocês entenderam o que ele quis falar? Entendemos professor. Então, porque que é tão engraçado isso, ele não conseguiu transmitir o que ele queria? Ah, mas ele falou errado. O que esta errado? Na fala não existe uma coisa errada uma coisa certa, na escrita eu até concordo com vocês quando se coloca o verbo de maneira errada. Então eu tento explicar essa diferença da língua escrita pra língua falada e se ele já fala assim no meio dele há doze anos é complicado, mas eu tento fazer essa diferença pra que ele entenda. Eu tenho um aluno que é peruano na sala e fala diferente e tento mostrar pra eles, que é uma outra maneira de falar, que não é a nossa, mas se ele escrever, vai ter uma regra pra escrever, e é isso que vocês vão aprender aqui, pelo menos o necessário pra vocês irem para o outro ano, então de acordo com os meus conhecimentos é isso que eu vou passando pra eles. Eu tenho mudado muito meu pensamento também, via a criança de uma outra maneira, por exemplo, na aula de Psicologia da Educação II a gente vê e confirma muito o que o Paulo Freire diz que a gente deve trabalhar o conhecimento da criança de mundo e a psicologia dia que a criança não aprende não é porque ela é burra, são vários

fatores que a cercam que pode ser familiar, ambiente, vários e vários fatores, não é só o professor, a família que influencia na aprendizagem dessa criança e a psicologia e a psicanálise vai ajudar pra ver se a gente dá um salto pra ela aprender e as vezes eu me questiono é mais não é uma, se fosse uma, duas, três, mas as vezes na maioria das crianças a gente percebe essa dificuldade. São vários os fatores e as vezes a gente fica se perguntando, meu Deus o que eu faço? Quando eu comecei a trabalhar que eu sentia isso eu não dormia, será que sou eu que to errado eu to indo por esse caminho e eu procurava ler as apostilas, o material que eu tinha. Procuo valorizar e fazer uma comparação da minha época com a época deles, fazer com que eles pensem sobre a realidade, a forma de falar, de se comportar, dialogar conversar com eles sobre coisas atuais como o pearcing que algo que eles gostam. Falo dos livros que hoje eles ganham e não cuidam eu peço pra eles lerem algo pra gente comentar no outro dia, poucos leram, ficam calados, preferem falar o que os outros fala do que ler pra ter uma opinião formada. A maioria dos pais não acompanham, mas eu tenho uma aluna que ganhou o Pequeno Príncipe da mãe e veio me mostrar, incentivei a ler, a ler pros irmãos dela. Não sei se esse incentivo dos pais não vem pela falta de poder aquisitivo ou por falta de educação. Eu procuro ler pra eles e incentivar que eles leiam para os irmãos. Quanto a minha escrita, ultimamente eu não tenho produzido nada, to fazendo ainda o meu tcc do curso de letras como tema a Literatura espanhola no Ensino Médio, essa questão de despertar pra outras leituras fora aquela que nos temos no médio. Eu num to escrevendo nada, quando eu comecei a fazer essa formação de língua espanhola eu não escrevi mais nada e não tivemos ainda nenhuma matéria com relação a produção textual, eu tive uma mas não era com relação a produzir textos, era retirar do texto as partes principais. Em termos de registro, só faço o meu planejamento e os meus diários. Agora procuro conversar, criar expectativas pra produção textual com os alunos, faço com que eles imaginem, façam uma viagem sobre aquilo que estamos falando. E vejo que muitos textos fluem.

5. Professora Núbia, 23 anos de idade, 04 anos de docência. Atuando na zona leste de Manaus.

Trabalho em sala de aula há 04 anos sendo 03 anos de Prefeitura e um em escola particular, na época tinha 19 anos, agora estou com 23. Eu fiz o magistério no IEA, entrei com 15 anos no primeiro ano e eu não sabia o que era Magistério, entrei assim porque precisava cursar o Ensino Médio, não tinha nenhuma escola em que eu fui chamada então eu fui pra lá. Fiz uma prova e foi quando eu descobri que Magistério era pra ser professora de séries iniciantes e eu nem imaginava em ser professora na minha vida. E aí eu comecei a gostar e é o que eu to hoje trabalhando e que eu gosto mesmo. Meus pais namoraram, casaram e eu sou a primogênita. Somos três e eu sou a mais velha. Meus pais sempre me deram suporte, nunca faltou nada na minha casa. Meu pai é contador, ele fez a faculdade quando eu era criança. O sonho dele era ser do Exército, só que não pôde. Ele foi pro Rio, na escola militar do rio, mas aí a família dele não teve condições de mantê-lo lá e ele teve que voltar pra Manaus, trabalhou em banco, daí casou. Até hoje assim ele sempre teve um conceito de família, ele sempre foi muito participativo, é claro que na nossa infância, meu pai e minha mãe trabalhavam então eles eram mais presentes nos fins de semana. A minha mãe era mais presente a noite, que era

quando ela pegava os cadernos, olhava. Cadê a tarefa? Eu não quero recado de professora. Não pensem que eu vou passar a mão na cabeça de vocês não, quem tem razão é a professora. Não de trabalho pra ela. Minha mãe sempre trabalhou fora meu pai também. Assim, com quatro anos de idade quando comecei a estudar numa escolhinha perto da minha casa, na época fui até rainha caipira, sempre fui muito participativa e, eu fui com cinco anos pro Colégio D. Bosco, meu pai estudou lá então ele queria que a gente estudasse lá eu adorei, foi a escola em que eu fiquei até a oitava série. Meu pai ele começou a estudar assim quando eu tinha us seis anos ele fez a faculdade de Contabilidade, então ele ficou um pouco menos participativo, então mamãe agiu nessa hora, embora ela tivesse o magistério, ela não seguiu carreira, na época ela trabalhava como funcionária pública mas era RDA e ai ela trabalhava de manhã, a tarde nós íamos pra aula e a gente só se encontrava a noite, e ai a noite ela ficava com a gente, via as tarefas de casa e deixava a gente brincar na frente de casa, na rua e de manhã a gente tinha aula de reforço, de tarde pra aula e foi assim até o período do papai se formar, mas todos os finais de semana ele sempre foi muito presente, levava a gente pra passear, inicio de ano viajávamos. Na época da minha alfabetização eu lembro que usamos a cartilha que a minha era a casinha feliz. Na alfabetização, praticamente eu já sabia ler tudo. Eu não me lembro muito bem onde aprendi a ler porque eu tinha aula de reforço, então era a escola, mamãe ajudava a noite e ainda tinha o reforço de manhã, acredito que acabou um completando o outro. E a escola era muito boa, até hoje ainda lembro a mamãe chegava pra mim e falava sobre a alfabetização, que eu tava numa sala de alfabetização aprende as novas famílias e eu dizia mãe não é assim, e de outro jeito que a professora ensina, ela não tinha muita paciência e acho que era por isso que ela pagava aula de reforço (risos). Eu tinha o estímulo da leitura em casa, meu pai e minha mãe compravam coleções da Disney, eram livros quatro volumes e várias estórias. E eles sempre compravam mais contos de fadas que eu gostava mais, então eles compravam e eu lia. Na leitura e na escrita minha mãe ensinava mais assim o be-a-bá, na escrita nada, mas meu pai na questão do estudo ele me ajudava mais, ele lia pra mim, ele lia estórias, ele sempre me incentivava também comprava revistas e a pare da escrita também, ele escrevia documentos, cartas.

A N leitora na escola. Na leitura era bom. Porque eu lia mais conto de fadas, eu gosto de ler mais ultimamente eu não tenho lido, tenho deixado a desejar, é mais o material da faculdade. To me prendendo mais a leitura da faculdade, né eu tenho deixado essa coisa da leitura de buscar mais coisas, é só o da faculdade, os teóricos e alem do Pefd eu to cursando uma faculdade de letras, então nesse momento to mais focada nisso e na escrita também, de vez em quando eu do uma rascunhada mas vejo que não é o suficiente. Eu tenho um diário, que eu escrevo desde os doze anos. Ai eu termino e compro outro e vou continuando eu não escrevo todo dia, escrevo mais aquilo importante. Anoto minha vida pessoal o que acontece, coisas importantes da minha vida pessoal e profissional, normalmente quando eu to triste, quando eu to alegre. Profissionalmente o que considere importante registrar: quando eu comecei a trabalhar, ai coloquei também foi com 19 anos na escolinha particular, eu peguei uma alfabetização eu não tinha experiência, então eu lembro assim que registrei no primeiro dia, que eu peguei uma alfa ai eles entravam na sala, tinha umas cadeirinhas assim em circulo, eles sentavam e olhavam pra mim e eu ai meu Deus, o que eu vou fazer agora? Eu fiquei com medo das crianças (risos) Ai meu Deus o que eu to fazendo aqui? A vontade que me dava era de ir embora, pegar a minha bolsa e sair correndo pra minha casa. Bateu um desespero. E eles todos olhavam pra mim naquela expectativa esperando o que eu ia fazer e eu ai

meu Deus o que eu faço eu que sou a líder agora, inverteram-se os papéis, antes eu era aluna e agora eu me vejo como professora. Então isso eu registrei assim aquela sensação de medo. No primeiro dia conheci uma colega da outra sala que me ajudou assim como contar uma historinha, cantar uma musiquinha, ai foi quando eu comecei a relaxar, ai com o tempo fui pegando a prática, vendo como é que era, então coloquei também a questão de alunos que me davam mais trabalho, como e que eu ia trabalhar essas crianças, eu não tinha experiência eu só tinha o magistério que não foi assim muito bem aproveitado, então eu fiquei com muita dificuldade e comecei a conversar mais com o pedagogo, pra trabalhar esses alunos. Eu tinha um aluno que me dava muito trabalho e ele era hiperativo, a mãe dele já tinha pesquisado tudo e já tinha me dito que ele tinha uma dificuldade grande com ele que ele não sossegava. Quando eu colocava ele junto com os colegas sempre gerava uma briga, ai eu conversava, conversava ai ele se acalmava e ele só se acalmou mais assim quando eu colocava ele do meu lado. Eu dizia vem aqui comigo, ai eu ajudava ele a fazer s tarefas, mas foi quem mais me deu trabalho no meu primeiro ano como professora. Ai depois eu passei. A escola era pequena, tinham doze alunos por sala e graças a deus dos doze alunos eu só tive duas crianças, na verdade três crianças que ao final não estavam satisfatório, uma que tinha problemas financeiros e o pai era semi-analfabeto, então não tinham ajuda em casa eu passava a tarefa de casa vinha em branco e tudo era feito só em sala de aula, só que eu percebi que não foi o suficiente, eu acho que não fiz o papel, acho que eu tinha que ser mais eficaz. E os outros dois ficaram silabando, não ficou assim perfeito. Já os outros nove já interpretavam textos, liam pequenos textos, já faziam a produção não de textos completos, mas faziam umas quatro frases, de texto pequeno, então foi mais satisfatório. E tem a questão dos pais também no final do ano, já falavam assim ah o meu filho aprendeu a ler e tal, fiquei frustrada com esses três só. E foi assim, passei a minha infância lá naquela escola que eu gosto, também se tiver condições pretendo colocar lá meus filhos pra estudar. Quando eu estava na 6ª série meus pais ficaram desempregados e ai os dois eles passaram a viver de comercio, então nós montamos uma padaria e eu tive que ajudar, foi quando meu pai chegou pra mim e falou: olha as condições de casa vai ser assim, ficou apertado e eu vou precisar da ajuda de vocês e principalmente de você que é a mais velha, foi quando eu comecei a ajudar os meus pais, estudava de manhã no D. Bosco e a tarde ficava na padaria, no primeiro momento reduziu minhas notas, meu rendimento, ai depois eu comecei a me acostumar, ai quando foi na oitava série, conclui, mas ele não pode mais pagar a escola. Ai então eu fui para a rede pública, pro IEA, na época eu ia pra uma escola o Nilo Peçanha noturno e meu pai disse: tu num vai estudar de noite não, principalmente lá nessa escola, lá no centro é perigoso, e você não é acostumada, sempre estudou em escola particular. Ai eu fiz a prova do IEA, na época tinha uma prova e eu passei. Ai eu disse eu vou pro IEA pai, e ele disse ta bom, pelo menos é de manhã. Fui pro IEA, mas não sabia o que era magistério, como eu já falei, pra mim era o Ensino Médio, ai quando chegou, meu pai falou pra mim que era magistério mas eu não sabia, não tinha noção do que era porque eu nunca pensei em ser professora, pensava em passar no vestibular, ser advogada (risos) e ai quando eu vi me deparei com o magistério eu pensei ah meu Deus, o direito era o meu sonho, mas pelo status não por gostar. Quando eu entrei no magistério no primeiro ano, nós não tínhamos as matérias do Ensino Médio, só o magistério mesmo, que era um curso profissionalizante, então eram quatro tempos, três tempos de metodologia do estudo, não tinha química, física. Então no primeiro ano foi mais difícil eu me acostumar, porque eu achava assim, como eu ainda não

tinha o interesse pelo magistério eu achava uma perda de tempo, porque não era uma coisa que ia me preparar pro vestibular e eu não gostava, comecei a me desinteressar. No primeiro ano, lá no final, a gente faz um estágio e nós tínhamos que cumprir 15 dias de estágio, aí eu fui para uma escola, aí quando foi aquele primeiro contato com crianças no estágio, que era só observação, a gente ficava só olhando, tinha professores que não gostavam do estagiário dentro da sua sala e tinham outros que não se importavam, foi quando eu comecei a ver por outros olhos, as criancinhas da educação infantil, não tem jeito você acaba se apaixonando, foi quando eu comecei a dar mais importância e no decorrer do segundo e terceiro ano vinham os outros estágios. No segundo ano eu estagiei numa escola de educação especial lá no centro perto do IEA que era só para adultos de 14 a não tinha limite de idade, aí a principio eu fiquei com medo, aí eles vão querer me bater, aquele preconceito. Aí eu lembro muito bem que até eu registrei isso, meu primeiro dia de estágio, foi até no dia 11 de setembro de 2001, foi aquele acidente nos Estados Unidos, né? Eu entrei numa sala e a diretora disse, olha tu vai pra essa sala que a professora ainda não chegou e lá era um curso profissionalizante, porque eles têm problema de aprendizagem, então eles colocavam várias oficinas pra eles fazerem, pra terem uma profissão, aí eu fui pro corte e costura, tinham 06 alunos, aí eles estavam lá costurando fazendo “fuxico”, que nem eu sabia fazer e eles sabiam fazer direitinho e eu nem, aí eu entrei, tive aquele medo, sozinha, aí um aluno, tinha uma cadeira vaga e ele disse senta aqui professora, eu sentei aí do meu lado tinha uma aluna com síndrome de down, Adriana, aí ela chegou pra mim virou e disse: prazer, com a língua meio torta e eu lembro que eu me assustei eu sentei e fiquei assim dura, aí meu Deus, aí meu Deus, cadê a professora, aí quando ela se virou com a mão eu lembro que eu tomei um susto assim: aí ela prazer professora, meu nome é Adriana, e eu fiquei com muita vergonha, me senti lá em baixo, muito prazer meu nome é Natália, aí eu me apresentei, que falta de educação. Olha, eu sou a Natalia, estou aqui como estagiária, aí foi quando eu parei de ter medo, acabou o preconceito, eu conversei e essa pra mim foi uma boa experiência pois acabou com aquele preconceito que eu tinha, aquele medo de síndrome de down que a gente tinha, que horror! E foi ótimo, adorei e depois que terminou o estágio ainda fiquei mais umas duas semanas indo como amiga da escola, que eu gostei tanto que ainda fiquei indo por lá como voluntária. Me formei, e foi quando eu comecei a trabalhar e em junho de 2005 eu entrei na prefeitura, fui chamada, vim pra cá, eu não sabia onde era a escola e aí eu assumi uma turma no meio do ano que era de uma outra professora, ela era RDA e teve que sair e aí eu assumi uma turma de 3ª série. E eu não gosto de ser assim mal humorada, mandona, gosto de deixar a vontade, ter disciplina mais também sem ser autoritária. E essa turma tava muito eu não podia falar que eles ficavam todos assustados e era um silêncio e eu percebia assim que era muito cópia, eles pegavam o livro e copiavam três a quatro páginas no caderno deles e aí os pais começaram a falar que eles copiavam muito, que era só cópia de livros e que eles não estavam entendendo muito. No magistério nos seminários cada um lia uma parte e aí você ia explicar lá na frente o que você entendeu e como é que eu ia fazer uma coisa que eu nunca vi na minha vida falar sobre um texto que eu não entendia maçante aí eu grifava algumas idéias e repetia, aí pronto era o seminário e a professora falava mais assim por alto, muito básico. Na faculdade não, é mais aprofundado e como a gente tem e como a gente tem experiência aí melhora, tem uma visão, relaciona a realidade que a gente tem e no magistério, era uma coisa que não fazia parte da minha realidade, não tinha experiência, nunca tinha entrado numa sala de aula. Nos estágios a gente passava

15 dias mas não tinha noção da verdadeira realidade, então eu achei assim também quando a gente fazia seminário, tinha professor que gostava de dramatização, ai eu achava assim meio leseira, imitar criança, fazer de conta que a gente tava numa sala de aula que tinha nove anos de idade, porque que a gente não poderia conversar normal sobre a situação, porque a gente vai saber qual é a situação, ninguém é débil mental lá (risos), então a gente fazia aquela situação lá, como se tivesse 05 anos de idade eu achava aquilo meio leso. Hoje na faculdade a gente conversa sobre o caso, todo mundo sabe e entende eu não precisava dramatizar que tinha 05 anos de idade pra poder entender. Acho que não cabe, principalmente quando se tem 16, 17 anos (risos). Nesse período que a gente quer se livrar da infância e ter que voltar, não dá (risos). Na faculdade a gente conversa, a gente fala porque na minha sala acontece isso, e todo mundo já vivenciou, aprende, visualiza. Eu não sei ainda em que concepção eu trabalho, eu uso um pouco de tudo, mas não consegui me livrar do tradicional, por exemplo, quando eu trabalho com alfabetização eu ainda uso a cartilha, por que eu acho assim, como funcionou comigo e pode ajudá-los e vai funcionar também. Só que ai eu trabalho a questão do lúdico, vamos primeiro pra cartilha eu leio, a gente faz exercícios ai quando eu vejo que eles estão assim, não conseguem aprender que eles estão com dificuldades ai eu já monto um jogo, eu pego o alfabeto móvel, pra não ficar só no caderno e na cópia, você sabe que não temos livros na alfabetização da rede pública e o livro que a gente tem aqui é muito fraco, é muito fora da nossa realidade, então pra eles não fica muito viável, então o que é que eu faço, eu peço quem puder comprar eu peço uma cartilha bem baratinha e aqueles que não podem eu faço mimeografado e faço na lousa, uso cartazes e depois pra não ficar uma coisa maçante, principalmente com crianças, pois com as nossas condições de calor não dá pra aprender, ai eu faço um jogo, a gente trabalha com alfabeto móvel, faço pra montar com cartolina as figuras e ai vamos descobrir a palavra, com várias sílabas, pra eles é mais produtivo, eles vão brincando professora eu consegui, eles ficam felizes e atualmente eu to com uma alfa. Trabalhei a primeira vez a alfa, depois uma terceira, uma quarta e ano passado uma primeira e agora uma alfa e eu t num horário como articuladora de projetos. Ai como ainda não tivemos disciplinas voltadas pra alfabetização na faculdade eu trabalho mais com o que eu lembro da minha infância, leitura, então a gente acaba gastando, comprei um livro de histórias, daqueles que ficam assim montados – 3D – e eles adoram, porque eles visualizam eu conto a história de animais que é o que eles mais gostam. Eu lembro assim mais da minha infância a questão da leitura, do teatro, eu lembro do que eu gostava, ai eu acho que eles vão gostar também.