

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E A  
ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UMA PESQUISA COM PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Mariolinda Friedhein**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2008**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA  
COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

**por**

**Mariolinda Friedhein**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA COM  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Elaborada por:

**Mariolinda Friedhein**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM).  
(Presidente/orientador)

---

Helenise Sangoi Antunes, Dr<sup>a</sup>. (UFSM).

---

Cleusa Maria Sobral Dias, Dr<sup>a</sup>. (FURG).

---

Deise Sangoi Freitas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM).

Santa Maria, junho de 2008.

Dedico este trabalho ao Grande Arquiteto  
do Universo, por orientar-me e iluminar-me  
no silêncio do meu coração.

## **AGRADECIMENTOS**

À Direção, professores e funcionários da Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho, pela acolhida, comprometimento e abertura no período da pesquisa.

Às professoras Carmem, Cléia, Ivana e Laura, que tornaram possível esta pesquisa colaborando com suas histórias de vida, pela disponibilidade e possibilidade de compartilharmos.

Ao professor orientador, Valdo Barcelos, pela oportunidade de formação profissional, por sua orientação atenta, pelas trocas e pelo aprendizado durante este percurso.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação e do GEPEIS pela amizade e pela oportunidade de convívio que veio a enriquecer ainda mais esta etapa..

nossas trajetórias.

À minha família, por estar sempre presente, ajudando-me a vencer os obstáculos.

Ao meu Julio César, por sua presença amorosa e por trilhar comigo este caminho.

Às pessoas especiais que, mesmo distantes, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

Muito obrigada!

## **RESUMO**

### **Dissertação de Mestrado**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

## **REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

AUTORA: MARIOLINDA FRIEDHEIN

ORIENTADOR: VALDO HERMES BARCELOS

Santa Maria, 30 de junho de 2008.

A Dissertação de Mestrado intitulada *Representações sobre a Leitura e a Escrita na Formação de Professores: uma pesquisa com Professoras dos Anos Iniciais* vincula-se à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Curso de Mestrado da UFSM. O propósito dessa pesquisa foi investigar as representações sociais de quatro professoras em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma Escola da Rede Pública de Silveira Martins/RS, em relação à leitura e à escrita na escola. O objetivo principal foi contribuir com a ampliação de saberes docentes no trabalho com essas habilidades para a construção do conhecimento. As questões orientadoras desta pesquisa estão voltadas para a relação que as professoras foram construindo ao longo de suas trajetórias de vida em relação à leitura e à escrita, buscando verificar se estas relações têm interferência (ou não) em suas práticas pedagógicas. Para isso, acompanhei os seus processos formativos desde a infância até os dias atuais. Levando em consideração o tema proposto, bem como os objetivos decorrentes, aproximo-me da natureza qualitativa da pesquisa. Para a produção desse material foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e narrativas escritas (autobiografias), onde as professoras se apropriam das representações e dos significados nos

diferentes espaços/tempos de formação. Para isso, baseio-me em concepções teóricas referentes ao processo de Formação de Professores, à Leitura e à Escrita como Território de Produção do Conhecimento e à Teoria das Representações Sociais, utilizando-me de autores como Barcelos (2004), Marques (2001), Moscovici (1978), Nóvoa (1991), Tardif (2002), Zilberman e Silva (2005), entre outros.

Através da aproximação das trajetórias pessoais e profissionais das professoras, nas narrativas orais e escritas, fica evidente a influência recíproca entre os vários espaços/tempos de formação, nos saberes relacionados à leitura e à escrita. Por isso, a importância de se considerar a história pessoal de cada professora, suas crenças, representações, experiências de vida, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, na possibilidade de ressignificar e construir novos sentidos para suas práticas.

Palavras-chave: Formação de professores, Leitura e Escrita e Representações Sociais.

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Master's Course on Education  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **REPRESENTATIONS ABOUT THE READING AND THE WRITING IN THE TEACHER'S FORMATION: A RESEARCH WITH TEACHERS OF THE FIRST SCHOOL YEARS**

AUTHOR: MARIOLINDA FRIEDHEIN

ADVISER: VALDO HERMES BARCELOS

DATE AND PLACE OF PRESENTATION: Santa Maria, June, 30, 2008.

The Master's Dissertation titled *Representations about the reading and the writing in the teacher's formation: a research with teachers of the first school years* is linked to the teachers training research of the Graduate Program in Education - Master's Degree - of Federal University of Santa Maria. The purpose of this research is to investigate the social representations of four teachers in activity of a public school in Silveira Martins/RS, with relationship the reading and writing at school. The principal objective was to leave of this purpose, to contribute with the enlargement form of the teacher's knows in the work with these abilities to the construct of the knowledge. The principal questions of this job are attached to the relationship that the teachers were constructing themselves over her life's histories with the reading and the writing, searching to check if these relationship interfere (or not) in their know of the pedagogical action. Like this, I brought your formative process, since the childhood until these days. Tends in view this thematic as well as the current objectives, I approach of the qualitative nature in research. To the production of this



matter, was used not structure interview and writing narratives (autobiography writes), where the teachers learn herself the representations and the signs at the different formation's spaces/times. Then, I base on referring theoretical conceptions to the teacher's formation process to the reading and writing and to Theory of Social Representation, using authors like: Barcelos (2004), Marques (2001), Moscovici (1978), Nóvoa (1991), Tardif (2002), Zilberman e Silva (2005), among others. Through the ranson of the personal and professional teacher's trajectories on the oral and writed narratives, is evident the reciprocal influences among the several spaces/times of formation at the knows attached to the relationship to reading and writing. Because of this, the personal history of one teacher should be considered, her believes, her representations, her life's experience, during the inicial formation and continuous formation, at the possibility of to remean your practices.

Keywords: Teacher's Formation, Reading and Writing and Social Representations.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - A Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho.....	59
---	----

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Ficha de identificação das professoras entrevistadas.....	92
ANEXO B - Questões orientadoras da pesquisa .....	95
ANEXO C - Narrativa Escrita .....	97
ANEXO D - Formulário usado para as Autorizações .....	99
ANEXO E - Autorizações preenchidas .....	102

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 O SENTIDO DA LEITURA E DA ESCRITA EM MINHA VIDA</b> .....	19
1.1 Lembranças de minha trajetória .....	19
1.2 O Mestrado em Educação .....	24
1.3 Inquietações que me levaram à busca de formação .....	25
<b>2 REVISITANDO ALGUMAS TEORIAS E SITUANDO-AS NO TEMPO-ESPAÇO EDUCATIVO</b> .....	29
<b>2.1 Um olhar paradigmático sobre a formação de professores</b> .....	29
2.1.1 Formação docente: o tempo/espaço da escola.....	32
2.1.2 Profissão docente: em busca de uma nova profissionalidade.....	34
2.1.3 Formação docente: da trajetória pessoal a profissional.....	36
<b>2.2 Leitura e Escrita: o grande desafio do ensino</b> .....	38
2.2.1 Escola e leitura no Brasil: uma breve retrospectiva histórica.....	38
2.2.2 Leitura e Escrita: Territórios de produção do conhecimento.....	40
<b>2.3 Representações Sociais e Educação</b> .....	45
<b>2.4 Relação professor, leitura, escrita e representações sociais</b> .....	48
<b>3. NOS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	52
3.1 Meus vínculos com a escola e as professoras.....	57
3.2 A escola: espaço de convivência e de formação .....	57
3.3 Apresentando as professoras protagonistas.....	59
<b>4 AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS: RELAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA</b> .....	62
4.1 Relembrando a infância e a adolescência no ambiente familiar.....	62
4.2 Recordações do tempo de escola .....	65
4.3 Lembranças da formação inicial .....	68
4.4 Formação continuada: uma contínua aprendizagem.....	70

<b>4.5 Trajetória docente: as professoras e suas práticas.....</b>	<b>72</b>
<b>5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>79</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>91</b>

## APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, profundas mudanças ocorreram em escala mundial. Dentre elas o avanço da tecnologia da informação, a globalização econômica e cultural e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo nas relações políticas internacionais.

Diante deste novo contexto urge elaborar uma nova concepção no campo do conhecimento. Nesse sentido Morin (1992), propõe o conceito de complexidade. Para este pensador, os saberes clássicos foram submetidos a um processo reducionista, que suprimiu as possibilidades de integração entre eles e de aquisição de uma perspectiva global, impedindo uma compreensão mais ampliada do mundo. Para recuperar a complexidade da vida nas ciências e nas atividades humanas, Morin (1992) então, recomenda um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Boaventura de Souza Santos (2000), ao fazer uma análise da Modernidade, critica a razão moderna e anuncia o que denomina de novo paradigma para um *conhecimento prudente*, baseado em uma ciência que dialogue com a vida cotidiana das pessoas, dos conhecimentos que são produzidos nas suas experiências. O autor coloca que, atualmente, estamos vivendo numa sociedade de transição paradigmática, o que nos causa certo desassossego, pois temos a sensação de estarmos numa época onde o presente parece estar acabando e o futuro ainda não está definido. E, a partir daí, o autor define o paradigma emergente, no que se refere às suas possibilidades de emancipação e às subjetividades.

Boaventura de Souza Santos (2000), ainda afirma que, nos dias de hoje, apesar dos inúmeros problemas que nos causam desconforto e indignação, ainda temos muita dificuldade em construir uma teoria crítica, permanecendo presos a idéias modernistas e modelos antigos. Isso se dá, segundo ele, pelo fato de que as promessas da modernidade não foram cumpridas em sua totalidade, gerando, assim, certo descrédito e acomodação. Para Boaventura de Souza Santos (2000), o paradigma emergente propõe a revalorização e reinvenção do *conhecimento-emancipação: um "conhecimento prudente para uma vida decente"*, uma ciência que pense sobre as conseqüências e que estabeleça outras relações no seu processo de construção com os objetos estudados, com o mundo em geral e, em particular com os destinatários do saber que constrói.

Nesse paradigma, todo o conhecimento emancipatório é auto-conhecimento, pois ele não descobre, ele cria. Nesta perspectiva, a ciência moderna também não é a única explicação possível da realidade. Nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, crenças, preconceitos e representações que transportam, também são provas do nosso conhecimento. Ainda, o caráter autobiográfico do *conhecimento-emancipação* é plenamente assumido, porque nossas escolhas estão sempre vinculadas a nossa vida. Além disso, o conhecimento não tende a ser dualista, mas é um conhecimento baseado na superação da dicotomia sujeito/objeto, natureza/cultura, observador/observado, subjetivo/objetivo.

Mas, conforme Boaventura de Souza Santos (2000), para que possamos construir o *conhecimento-emancipação* como uma forma de saber, é preciso que a educação faça um balanço de suas práticas e teorias, repensando seus valores e práticas educacionais, a fim de que se possa construir uma educação que realmente traga possibilidades e respostas para as questões que, a todo o momento, nos são colocadas.

Por isso, é preciso que a educação se liberte dos conceitos calcados na organização rígida, ordem mecânica, verdades absolutas e procure ver através de múltiplos olhares. O ato educativo, então, precisa estar voltado tanto para a transformação social quanto para a interação cultural. Ele não pode apenas proporcionar a acumulação de informações, mas transformar essas informações em conhecimento, em novas representações e reflexões, formulando hipóteses, produzindo, construindo e reconstruindo o conhecimento elaborado, sem esquecer que a ciência não é a única, mas apenas uma forma de conhecimento entre tantas

outras. Nesse sentido, as representações sociais são instrumentos que possibilitam a comunicação social entre os sujeitos no cotidiano da sociedade, constituindo-se assim, em alternativas mais concretas até mesmo que os conceitos científicos. Como sugere Moscovici (1978, p.26):

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos originados na vida cotidiana. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Nos dias de hoje, as representações sociais tornaram-se um caminho desafiador, pois vivemos numa sociedade em que elas estão presentes em todos os momentos, orientando escolhas, atitudes e preferências. Portanto, não podemos desconsiderar sua presença também na educação. Por outro lado, Freire (1977, p. 47), ao tratar da educação, nos diz que:

É preciso que a educação esteja - no seu conteúdo, nos seus programas e nos seus métodos - adaptada ao fim que se persegue. Permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, entabular com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) importa preparar o homem para uma autêntica educação: uma educação que liberte, não que adapte, domestique e subjugue. Isso obriga a uma revisão total e de fundo dos sistemas tradicionais da educação, os seus programas e os seus métodos.

Diante do exposto, precisamos buscar novas abordagens, novos enfoques e novas perspectivas, através de uma proposta pedagógica que contemple as transformações cultural-simbólicas contemporâneas, no sentido de perceber a pessoa de forma integrada com o meio em que vive e com as aspirações de realização pessoal e profissional, a partir de ações solidárias e fraternas no e com o mundo.

Dentro desse contexto, entendemos a leitura e a escrita como elementos fundamentais à formação da pessoa, pois lhe proporcionam uma ampliação da capacidade de refletir e posicionar-se com liberdade, exercendo, dessa forma, sua cidadania e autonomia.

Portanto, o acesso a tais habilidades deve constituir objetivo comum a ser trabalhado na escola, para que possamos construir uma educação voltada para a



formação da pessoa, formação essa que leve em consideração algumas atitudes como solidariedade, cooperação, reconhecimento do outro.

Sabemos que o exercício do papel profissional do professor é condicionado por uma série de fatores, dentre eles: as condições de vida e de trabalho desse professor, sua formação inicial, suas representações, a fragmentação da própria ação escolar, o acesso às contribuições teóricas, a falta de recursos materiais, o que, muitas vezes, lhe impossibilita desenvolver uma prática transformadora, que contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

Por isso, a pesquisa *Representações sobre a Leitura e a Escrita na Formação de Professores: Uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais*, aqui apresentada, busca dialogar com as representações construídas pelos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante sua trajetória pessoal e profissional, a cerca da leitura e da escrita a fim de compreender os sentidos atribuídos por elas à leitura e a escrita através de suas experiências de vida.

Iniciando essa trajetória conto um pouco de minha história de vida, minha trajetória como profissional, o Mestrado na Educação e as inquietações que me levaram à busca de formação em "O sentido da leitura e da escrita em minha vida".

Constitui-se o meu 2º capítulo "Revisitando algumas teorias e situando-as no tempo/espço educativo"; nele, delimito as fronteiras teóricas dentro das quais percorro no decorrer do trabalho: Formação docente, Leitura e Escrita e Representações Sociais.

O 3º capítulo, "Nos caminhos da pesquisa", falo dos meus vínculos com a escola e as professoras. Apresento a escola e as professoras e comento sobre o método biográfico histórias de vida, utilizado na pesquisa para evidenciar, através das narrativas das professoras, os aspectos pessoais e profissionais presentes no seu dia-a-dia.

No 4º capítulo, "As professoras e suas narrativas: relações com a leitura e a escrita", busco superar minhas inquietações, procurando mostrar as representações e vivências dos sujeitos da pesquisa com a leitura e a escrita. Analiso, então, as narrativas das professoras, buscando compreender os sentidos atribuídos por elas à leitura e à escrita através de seus tempos vividos.

Finalizando, em "Algumas reflexões sobre a pesquisa", faço considerações que considero relevantes sobre o caminho trilhado, procurando contribuir com a

ampliação de saberes docentes no trabalho com essas habilidades para a construção do conhecimento.

# 1 O SENTIDO DA LEITURA E DA ESCRITA EM MINHA VIDA

Tudo vale a pena se a alma não é pequena.

Fernando Pessoa

## 1.1 Lembranças de minha trajetória

Início esse texto contando um pouco da minha história, a qual muito tem a ver com a escolha do meu tema de pesquisa e investigação: a leitura e a escrita.

A escolha de tal tema começa com minha própria história de leitura. Desde a infância tive contato com livros. Filha de professora, eu acompanhava sempre o trabalho de minha mãe, a quem sempre admirei pela dedicação com seus alunos, tanto no que se referia ao preparo das aulas como, também, na forma de tratamento com os mesmos. Parecia que todos eram seus filhos. Por isso, eu dizia sempre que quando crescesse queria ser como ela. Até a imitava nas brincadeiras de infância, tendo como meus alunos e minhas alunas as bonecas, minha irmã e meu primo, que eram mais novos que eu. Meu interesse pela leitura também iniciou na infância, através do mundo encantado dos contos de fadas, contado por minha mãe, ainda quando eu era bem pequena. Nas minhas primeiras lembranças aparecem as histórias de João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, A Branca de Neve e os Sete Anões, dentre tantas outras que ouvia todas as noites antes de dormir. Eram histórias fantásticas que aguçavam a imaginação. Também, seguidamente, minha mãe me presenteava com livrinhos de histórias, onde, mesmo sem saber ler, me envolvia pelas gravuras e a imaginação voava longe. Os livros chegavam até rasgar de tanto eu manusear.

Iniciei minha vida escolar, no ano de 1975, ingressando na 1ª série do 1º Grau<sup>1</sup>, no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, na cidade de Silveira Martins, RS. Era um colégio coordenado e mantido pelas irmãs do Sagrado Coração de Maria. Localizava-se no centro da cidade e tinha alunos da Pré-Escola a 8ª série. O prédio era grande e muito bonito: possuía várias salas de aula, biblioteca, refeitório, salão de festas, capela e um pátio grande, com quadra de futebol. Mesmo passados

---

<sup>1</sup> Atualmente denominado Ensino Fundamental - nos Iniciais.

muitos anos, tenho uma forte lembrança das apresentações artísticas realizadas aos pais e a comunidade em geral nas datas comemorativas. O colégio também possuía uma banda musical, composta pelos alunos que se apresentavam em todas as paradas de 7 de setembro.

Ao lembrar o cotidiano escolar, destaco o papel do professor como sendo o detentor do saber. Lembro também das disciplinas escolares. As práticas na sala de aula seguiam uma linha tradicional, pautada no rigor científico, mas os conteúdos ali aprendidos bem como os valores vivenciados a cada aula foram muito importantes para minha formação pessoal e profissional. Lembro, ainda, com muito carinho das atividades extra-classe desenvolvidas pela escola em cada data comemorativa: teatros, exposições artísticas, desfiles, cantos, celebrações religiosas. Atualmente, no prédio deste colégio funciona o Centro Cultural do Município, porém quando entro nesse prédio várias lembranças vêm em minha memória. Revivo momentos importantes de minha vida como, por exemplo, minha primeira sala de aula, a sala da direção, o salão de festas, as feiras de ciências, as dependências particulares das freiras, que tínhamos tanta curiosidade de conhecer.

Estudei aí até a 2ª série. Em virtude do fechamento do colégio, cursei a 3ª e 4ª séries na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Tereza Cristina. Nessa escola, muitas coisas eram diferentes: a começar pelo espaço físico que era bem menor. Também, já não havia mais tantas programações como antes: não tínhamos mais coral, não havia teatros nem celebrações religiosas. Mesmo assim, tive professores que marcaram minha trajetória na escola.

Durante as Séries Iniciais do 1º Grau<sup>2</sup>, o contato com as histórias infantis diminuiu. Mas o contato com os livros em geral continuou, através das cartilhas e dos livros didáticos em sala de aula e alguns livros de literatura que levávamos para ler em casa.

A partir da 5ª série, estudei na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Bom Conselho onde permaneci até a 2ª série do 2º Grau<sup>3</sup>. A escola funcionava no mesmo prédio do Antigo Colégio Bom Conselho, porém sob a administração do Estado. Lá tínhamos vários professores, vários colegas, e novas amizades surgiram. Nessa escola começaram as preocupações cada vez maiores com o estudo, com as notas, com o aprendizado. Também, nessa escola, tive professores que marcaram

---

<sup>2</sup> Atualmente denominado Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Atual Ensino Médio.

profundamente minha vida. Uma em especial influenciou-me na escolha de minha faculdade. Sua maneira de ensinar o conteúdo, o amor e a dedicação pelo que fazia. Acredito que cada professor marca a vida de seus alunos com mais ou menos intensidade, mas deixa marcas que influenciarão o aluno em sua vida pessoal e, até mesmo, profissional.

Nas Séries Finais do 1º Grau<sup>4</sup>, houve em mim uma grande desmotivação pela leitura, talvez por se tratar de uma atividade que se tornara mecânica e descontextualizada: a grande cobrança pelo professor, o preenchimento da ficha de leitura e a escolha, muitas vezes, imposta. Isto perdurou por todo o 2º Grau.

Cursei a 3ª série do 2º Grau na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Coronel Pilar, em Santa Maria, concluindo no ano de 1985. Essa escola se diferenciava das demais porque contemplava, em seu currículo, o ensino profissionalizante, através de disciplinas que preparavam para o mercado de trabalho, como por exemplo, a disciplina de Análises Clínicas, onde tínhamos aulas teóricas e práticas relacionadas à área da saúde. Além disso, por ser uma escola maior, com mais alunos e mais professores, não havia um envolvimento afetivo tão grande entre professor e aluno.

Em todas as escolas por onde passei, encontrei alguns professores apaixonados pela profissão e outros que não demonstravam tanta dedicação. Mas todos, de uma forma ou de outra, contribuíram com seus ensinamentos e exemplos para minha formação. Porém, no que se refere à minha formação como leitora, de um modo geral, a escola, pouco contribuiu para isso, pois, durante esses períodos escolares, fiquei muito envolvida em decorar regras gramaticais ficando as leituras de sala de aula resumidas apenas em leitura silenciosa e oral de fragmentos dos livros didáticos.

Ingressei no Ensino Superior no ano de 1986, no Curso de Letras - Português, Inglês e respectivas Literaturas, na Universidade Federal de Santa Maria, onde permaneci até o ano de 1989. Por motivos financeiros, comecei a trabalhar no final deste ano e, então, resolvi continuar meus estudos à noite. Prestei vestibular para o mesmo curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição<sup>5</sup>, em janeiro de 1990, na qual fui aprovada e conclui o Curso de Letras em julho de 1992.

---

<sup>4</sup> Atualmente denominado Anos Finais do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Atual Universidade Franciscana - UNIFRA.

Tanto na Universidade Federal de Santa Maria quanto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição tive, em sua maioria, professores que seguiam uma linha mais tradicional, pautada na racionalidade técnica e científica e alguns que seguiam uma linha mais progressista, valorizando outras formas de conhecimento. Os professores que seguiam essa linha mais tradicional, embora num curso superior, pouco fugiam dos modelos adotados no ensino de 1º e 2º graus. As aulas eram expositivas, porém mais dialogadas; o professor traçava os objetivos a serem trabalhados, definia procedimentos e recursos a serem utilizados em aula e privilegiava a avaliação quantitativa. Os poucos professores que seguiam a linha mais progressista, enfatizavam em suas aulas a reflexão, a liberdade de expressão, o posicionamento crítico, procurando tornar o aluno uma pessoa autônoma, crítica, consciente e criativa. A sala de aula era um verdadeiro laboratório de aprendizagem, um espaço aberto onde todos tinham vez e voz. Havia a inter-relação dos saberes, através de um diálogo franco que privilegiava o respeito mútuo. As dúvidas eram sanadas através de um processo dinâmico e interativo de ensinar e aprender. A relação professor-aluno, nessas disciplinas, se dava de forma horizontal, onde ambos aprendiam e ensinavam ao mesmo tempo, através da interação.

O Curso de Letras foi para mim um marco de mudanças em minha história. Lá aprendi que a leitura é importante na vida de qualquer pessoa, sobretudo na vida do professor. Realizei o estágio de 1º Grau na Escola Educandário São Vicente de Paula, em Santa Maria com uma turma de 5ª série, na disciplina de português, sob a orientação de um professor-orientador. As aulas eram preparadas enfatizando uma linha mais progressista, buscando trabalhar temas da realidade do aluno, através de questionamentos, liberdade de expressão, posicionamento crítico, trabalhos em grupo, socialização. Na função de professora, eu procurava manter uma relação horizontal com os alunos, baseada no diálogo, embora, muitas vezes, precisava agir de forma mais tradicional para manter a disciplina em sala de aula. Ainda, no que se referia à avaliação, a mesma permanecia sendo um instrumento de medida do conhecimento do aluno, através de provas, testes e trabalhos individuais ou em grupos.

O estágio de 2º Grau foi realizado no Cursinho Pré-Vestibular da Instituição onde estudava, na disciplina de Inglês, também sob a orientação de um professor-orientador. Já, nesse estágio, a prática era totalmente diferente. A disciplina era ministrada aos alunos de forma linear e mecânica, enfatizando conteúdos que

preparassem para o Concurso Vestibular, através de técnicas, macetes e dicas que levassem o aluno à memorização dos mesmos.

Comecei a trabalhar no Magistério no ano de 1994, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Frederico Savegnago, no município de Silveira Martins. Nesse ano, trabalhei com alunos de 6ª série na disciplina de Língua Inglesa. Também cumpria minha carga horária na Secretaria Municipal de Educação do mesmo Município, auxiliando nos trabalhos de ordem burocrática.

Ao iniciar minhas atividades na escola, senti dificuldade em trabalhar com as tendências mais progressistas, apesar de dominá-las na teoria. Como diz o ditado popular, a prática é bem diferente da teoria. Talvez por não possuir experiência e, também, porque fui formada praticamente dentro de um paradigma basicamente tradicional. Acabei, muitas vezes, reproduzindo os modelos tradicionais aprendidos no decorrer de minha formação.

Com o passar dos anos, fui adquirindo mais experiência e trocando idéias com outros professores sobre o nosso dia-a-dia. Também participei de muitos Cursos, Congressos e Seminários sobre Educação, o que foi me possibilitando, aos poucos, a resignificação de minha prática pedagógica.

Em 2001, prestei concurso público e comecei a trabalhar, também, na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine, desenvolvendo meu trabalho não somente com alunos do Ensino Fundamental, mas, também, com o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência muito marcante para mim e, novamente, precisei resignificar minha prática. Porém, já me sentia mais segura em inovar, buscando métodos e recursos que melhor se adaptassem àquela demanda, sempre com a preocupação de trabalhar conteúdos que fossem significativos para a vida.

Em 2003, fiz o curso de Especialização em Supervisão Escolar no Centro Universitário Franciscano<sup>6</sup>, o qual me proporcionou subsídios para que pudesse reavaliar e melhorar minha prática. Neste mesmo ano, assumi o Serviço de Supervisão Escolar na Escola Municipal João Frederico Savegnago.

Em 2004, fui transferida para a Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho, em minha cidade, onde tinha cursado o 1º Grau e parte do 2º Grau.

---

<sup>6</sup> Atual Universidade Franciscana - UNIFRA.

Também desenvolvi minhas atividades no serviço de Supervisão Escolar onde atuo até hoje.

Atualmente trabalho 20 horas na Escola Municipal de Ensino fundamental João Frederico Savegnago com alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa , procurando desenvolver mais enfaticamente conteúdos que preparem o aluno para a vida.

Também trabalho 20 horas na Escola Estadual Bom Conselho como Supervisora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na função de Supervisora, procuro trabalhar com os professores, no sentido de auxiliá-los na busca de alternativas que visem uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como disponibilizar subsídios para que os mesmos possam refletir e ressignificar sua ação de ensinar e educar. No meu trabalho, tenho muita preocupação em combater todo tipo de violência na escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a repetência, a discriminação social na escola. Segundo Morin (2002), o objetivo maior da educação é o aprendizado da vida. Nesse sentido, precisamos promover a transformação, através de um trabalho contínuo e permanente que enfatize os valores culturais, éticos, morais de nossos alunos, bem como as relações interpessoais, através do desenvolvimento de temas que visem à formação humana, preparando o aluno para interagir na sociedade em que vive.

Acredito que a escola só conseguirá mostrar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação, a partir de uma prática educativa que vise à formação de pessoas mais livres, solidárias e justas.

## **1.2 O Mestrado em Educação:**

A busca pelo Mestrado em educação nasce do desejo de adquirir novos saberes e de estar sempre trabalhando em sintonia com os mesmos, especialmente os relacionados ao campo educacional. Conforme Moraes apud Hillebrand (1997, p.18):

A educação do professor é contínua, representando cada estágio uma função específica. O professor não completa sua formação no curto espaço de uma vida acadêmica, mas são essenciais ao tornar-se professor, tanto experiências e vivências anteriores à graduação, quanto às posteriores.



Essa vontade e necessidade de estar em constante atualização e ressignificação do trabalho docente é fundamental para que possamos avaliar nossa ação pedagógica, a fim de desenvolver uma aprendizagem, na qual o aluno é o construtor do conhecimento e o principal agente do processo, bem como poder acompanhar as mudanças do nosso tempo e, a partir disso, refletir e gerar novas mudanças.

Foi com essa intenção que ingressei, no ano de 2006, no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Durante este tempo, tive a oportunidade de conviver com professores "fascinantes" que, além de mestres foram verdadeiros amigos que nos inundaram com seus saberes e experiências, de uma forma tão especial que renovaram em mim o gosto de ler sempre mais, que andava um pouco esquecido pela falta de tempo. Também, minha integração junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) me proporcionou, além da aquisição de novos saberes, uma extensão de minha família pela amizade, afetividade, carinho, bem querer, marca que já é própria do grupo. Acredito que isso tudo é o que, muitas vezes, nos move a prosseguir nesse caminho, apesar dos obstáculos que surgem.

Desse contexto resultou o Projeto de Pesquisa sob o título: *Representações sobre a leitura e a escrita na Formação de Professores: uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais*.

### **1.3 Inquietações que me levaram a busca de formação:**

Devido às influências que recebi durante minha formação escolar, no início de minha carreira profissional e, por algum tempo, na minha prática docente, segui mais fortemente a linha tradicional. Isso também ocorreu porque, por falta de experiência, tinha receio em inovar e, também, porque a escola contemplava em seu Projeto Pedagógico um currículo mais linear.

Com o passar dos anos, já com uma maior vivência profissional e mais estudo, senti-me encorajada a buscar inovações em minha ação pedagógica, através de novas metodologias e recursos que possibilitassem um ensino-aprendizagem mais voltado para a formação do aluno como pessoa.

Hoje percebo que a educação pode ser vista além das Diretrizes e Orientações Curriculares, além dos conteúdos, além do vestibular, buscando priorizar a formação do aluno como um ser autônomo, capaz de refletir e interagir no meio em que vive. Talvez, assim, possamos construir um mundo diferente.

Nesse sentido, Marques (2001) coloca que a educação hoje precisa dar mais atenção ao desenvolvimento de elementos orais do currículo. E esse desenvolvimento das dimensões da oralidade deve realizar-se no espaço da cultura escrita, baseado não somente na codificação dos sons da fala por meio do alfabeto, mas na capacidade de participar criticamente na comunicação e de armazenar e manipular conhecimentos e informações.

Ler e escrever, portanto, tornam-se indispensáveis à formação de uma pessoa crítica, criativa e imaginativa, pois a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a construção dos sentidos diante das variadas situações da vida.

Mas para que essas habilidades sejam trabalhadas enfaticamente, o professor também precisa ser bom leitor e um bom produtor de escrita. Nóvoa (1992) nos coloca que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente relacionada ao que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Assim, o modo pelo qual o professor exerce sua docência está relacionado com suas representações e imaginário social. Portanto, conhecer um pouco sobre as representações e imaginário social é de fundamental importância para entendermos como se formam os sistemas de referência que utilizamos para interpretar os problemas da realidade.

O interesse por essa pesquisa nasceu a partir de minha atuação como docente, há 13 anos como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Atuei na disciplina de Língua Portuguesa, deparando-me, portanto, com a grande dificuldade apresentada pelos alunos em expressar seu pensamento, oralmente e por escrito, bem como se posicionar criticamente diante de determinado contexto. Mais recentemente, atuando como supervisora do Ensino Fundamental, percebi, no trabalho em conjunto com os professores, a grande dificuldade que nós ainda temos de criar novas práticas e alternativas de ação que possibilitem ao educando produzir seu próprio conhecimento. Como diz Geraldi (2000, p. 42):

Acreditamos também que é no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula que se poderá buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na

escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externas aos limites da ação da e na própria escola.

Acredito que não podemos como professores, ignorar a realidade que nos rodeia, mas procurar alternativas para reverter esse quadro.

Além disso, dentre as questões que me preocupam quando penso no compromisso que a escola tem de formar leitores (as), algumas me inquietam em particular: Que leitores (as) são os (as) professores (as)? Qual a relação que eles (elas) vêm estabelecendo com livros ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho? Os (as) professores (as) que formam o leitor (a) na escola são leitores (as) e incentivadores (as) da leitura?

Na condição de professora e, também, de coordenadora pedagógica sinto-me comprometida com o propósito de despertar nos alunos o gosto pela leitura. Esse compromisso levou-me a refletir sobre o lugar e o significado da leitura em minha trajetória pessoal e profissional, como também dos meus colegas, professores dos Anos Iniciais. Desejo conhecer mais de perto as experiências, os conhecimentos, as práticas, os gostos, as crenças, as concepções e valores dessas professoras. Enfim, buscarei me aproximar das representações sobre a leitura e a escrita.

A partir das constatações apresentadas, tracei como objetivo geral deste estudo investigar as representações sociais de um grupo de professoras em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita na escola, buscando contribuir com a ampliação de conhecimentos e saberes docentes no trabalho com essas habilidades para a construção do conhecimento.

Esse objetivo desdobrou-se em questões que pudessem refletir sobre o lugar e o significado da leitura e da escrita nas trajetórias pessoais e profissionais dessas professoras, tais como: Que relações que as professoras estabeleceram com a leitura e a escrita na infância, na adolescência, na sua formação inicial (graduação) e na formação continuada; em que situações as professoras são produtoras e consumidoras da leitura e da escrita?; as professoras utilizam essas produções e experiências nas aulas que ministram?; e, em sala de aula, as professoras utilizam a leitura e a produção escrita com os alunos?; quais as dificuldades e/ou facilidades encontradas com mais frequência?

Essas questões orientaram a elaboração de meus objetivos específicos que buscaram uma aproximação com as experiências, conhecimentos, práticas, gostos,

crenças, concepções e valores das professoras protagonistas, que busquei viabilizar através dos seguintes objetivos:

- Conhecer e compreender as experiências de leitura e escrita que o grupo de professoras dos Anos Iniciais participantes dessa pesquisa desenvolve em suas trajetórias pessoais e profissionais;
- Conhecer algumas das atividades sobre leitura e escrita que são desenvolvidas pelo grupo de professoras em sala de aula.

## **2 REVISITANDO ALGUMAS TEORIAS E SITUANDO-AS NO TEMPO-ESPAÇO EDUCATIVO**

Há que se repensar, reinventar uma outra forma de fazer educação. Pensar, sonhar uma escola que lance sementes de uma educação para a vida.

Valdo Barcelos

### **2.1 Um olhar paradigmático sobre a formação de professores**

No século XIX, com a implementação e afirmação do capitalismo industrial, buscou-se o desenvolvimento técnico e científico, valorizando-se a especialização como único caminho para o progresso. Acreditava-se que todos os problemas humanos seriam resolvidos através da ciência. O saber científico pautava-se na busca de verdades absolutas. Acreditava-se, ainda, que os problemas deviam ser divididos em partes para que a análise se tornasse mais fácil. Nos dias de hoje, admitimos que a ciência e o saber científico nos trouxeram muitas conquistas, mas, da mesma forma, ocorreram muitas tragédias, devido à incapacidade de concebermos a complexidade da realidade. Hoje, desconhecemos o futuro e sabemos que o amanhã talvez não nos seja melhor.

O próprio paradigma tradicional, fruto da modernidade, caracteriza-se pela predeterminação do ser humano, visão dicotômica e linear, valorização do equilíbrio, necessidade de se ter um centro de referência. Esse paradigma pressupõe um ser conclusivo, determinável no processo de hominização; fragmenta o ser humano em razão-emoção, sujeito-objeto, matéria-espírito, não considerando as interdependências nas relações das partes com o todo. Além disso, dá a idéia de um universo perfeito, idealizando o equilíbrio, a ordem e a harmonia.

Como não poderia deixar de ser, os efeitos desse paradigma se refletem, ainda hoje, na educação, sob diversas formas e manifestações. Nos dias atuais, o currículo escolar é compartimentado e não facilita, através de suas disciplinas, a visão do todo. Os próprios programas e conteúdos são transmitidos de forma fragmentada, dificultando, assim, a relação que favorece a aprendizagem. Além disso, muitas práticas pedagógicas ainda são totalmente tradicionais, calcadas na verdade, na ordem, na repetição, na

memorização. Segundo Morin, (1997) precisamos superar esse paradigma que mutila o conhecimento e construir uma educação numa perspectiva complexa, através de uma revolução paradigmática.

O autor nos coloca a complexidade como um fator da vida que só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, flexível, abrangente - o pensamento complexo (MORIN, 1992). O pensamento complexo configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as constantes mudanças do real, não pretendendo negar a multiplicidade, a incerteza, a aleatoriedade, e sim, conviver com elas. Uma das principais linhas do pensamento complexo é a biologia da cognição, a qual defende que a realidade é percebida por um dado indivíduo segundo a estrutura (configuração bio-psico-social) de seu organismo num dado momento. Essa estrutura muda constantemente de acordo com a interação do organismo com o meio.

Ainda, Morin afirma que precisamos buscar outra leitura com relação à natureza e o ser humano, através de uma nova concepção de realidade, a partir de uma visão antropológica que articule não só o indivíduo e a sociedade, mas a esfera biológica, a esfera antropossocial e a esfera física. O ser humano, segundo o autor, é resultado da relação entre o biológico e a cultura. Assim, ele não só se atualiza através de sua hereditariedade e cultura como, também, a ultrapassa e a modifica.

Dessa forma, precisamos privilegiar o paradigma da complexidade, procurando romper com o sujeito do pensamento linear. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário uma reflexão a cerca da educação, buscando uma mudança de mentalidade e de postura diante da compreensão do mundo, a partir de uma concepção multidimensional e globalizante, que promova a construção de um saber relacional.

A escola, nesse contexto, desempenha uma importante função: ela não pode ficar atrelada apenas a sua missão institucional de mera transmissão de conhecimentos, ou seja, na simplificação cognitiva, mas precisa dialogar com as diferentes realidades, abrindo-se para novas perguntas e possíveis respostas para o futuro. Cabe a ela estimular o aluno a pensar, a pensar de forma crítica, de modo que ele possa refletir e reformular seu pensamento.

Nesse sentido, a formação docente também deve ser repensada e ressignificada. Atualmente há uma inadequação cada vez mais grave entre os saberes fragmentados e os problemas cada vez mais globais. Por isso, as práticas pedagógicas, hoje, precisam distinguir em vez de separar, juntar, associar e interligar em vez de reduzir e isolar,

complexificar em vez de simplificar, situando o educando no universo, através da contextualização das informações com as realidades.

Assim, é preciso enfatizar alguns aspectos considerados fundamentais: Primeiramente, é preciso levar em conta que a educação se dá pelas transformações constantes e pelas inter-relações. Não é um processo concluído e se realiza na não linearidade. Dessa forma, os sonhos, a desordem, o ruído, a imaginação, a emoção, o desejo do aluno, suas representações, tudo faz parte do processo de conhecimento. Ainda, o ser humano nunca foi nem é um ser puramente racional. Assim, os aspectos psicológico, sociocultural e biológico interagem no ser humano. Ao refletir sobre o processo de aprendizagem humana, Barcelos (2006, p. 586) defende que:

O emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana. Uma das formas de percebermos este modo de pensar e agir, que desconsidera as emoções, é que com muita facilidade, frequência e por que não dizer veemência, nos jactamos de ser constituídos como seres racionais. Isso nos leva a não perceber o não entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano.

Barcelos, ao defender tal posição, está apoiando-se no que postula Maturana (1998, p.15), quando este autor afirma que "todo o sistema racional tem um fundamento emocional". Precisamos, então, superar o paradoxo da fragmentação do ser humano levando em conta sua corporeidade. Além disso, é preciso considerar que o próprio processo de educação só é possível devido ao inacabamento do ser humano (FREIRE, 1997), pois, se ele fosse completo, não haveria necessidade de aprendizagem. Diante disso, o professor tem um papel de fundamental importância na escola. É nele que repousa a missão educativa escolar. Se quiser intervir no sentido de promover a reforma do pensamento, sugerida por Morin, ele precisa levar em conta esses aspectos abordados, partindo do simplista e do linear para o complexo.

Segundo Tardif (2002, p.228) "os professores ocupam um lugar privilegiado no trabalho cotidiano da escola, pois eles são os principais atores da cultura e dos saberes escolares". Nesse sentido, o professor tem a função de recriar situações de desequilíbrio para o aluno, indagando-o e propondo desafios que ponham suas hipóteses em xeque. Ele também pode agir como um aprendiz, participando do grupo e trocando com ele, através de uma relação dialógica, onde os saberes de ambos possam ser trocados, problematizados e superados. O professor ainda pode fornecer recursos que propiciem ao aluno uma aprendizagem relevante capaz de provocar a reconstrução de seus

esquemas habituais de conhecimento. Além disso, hoje, não é mais possível cada professor pensar seu curso isoladamente. Assim, não dará conta dos problemas levantados pelos alunos e pela sociedade. É preciso a busca de uma visão de conjunto, que busque dialogar com as diversas dimensões disciplinares e transdisciplinares.

Por isso, é imprescindível que o professor busque ir além da formação inicial, abandonando práticas que absolutizam técnicas e métodos, que priorizam a memorização e a reprodução mecânica de modelos externos e construindo um olhar crítico, auto-crítico e reflexivo, capaz de se auto-reformar.

### 2.1.1 Formação Docente: o tempo/espaço da escola

A formação docente, embora fosse defendida desde o início da modernidade, só foi realmente institucionalizada na Europa, nos fins do século XVII, sendo o "Seminário dos Mestres" o primeiro Estabelecimento de Ensino destinado à formação de professores, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims. Mas, somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que começa a formação de professores, através da instrução popular.

Dentro desse contexto, surgem as Escolas Normais com o objetivo de preparar os professores. No Brasil, a trajetória histórica da formação docente teve grandes momentos. O primeiro momento foi marcado pela reforma da Escola Normal do estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Após, com as reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932, por Anísio Teixeira e, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal, que, adotado por vários estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 1946. Ainda, nesse momento, define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. O terceiro momento destaca-se pela Reforma do Ensino, instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modo de Escola Normal, ao ser criada a habilitação Magistério. E, o quarto momento, então, seria marcado pela a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quando poderíamos ter um novo momento decisivo representado pela elevação da formação dos professores de todos os graus de ensino ao nível superior. No entanto, as ambigüidades e falhas na referida lei impediram que isso viesse a acontecer. Assim, ao invés da Lei 9394/96



trazer êxito aos problemas da formação de professores, no que se refere à exigência de preparo dos professores em nível superior, com a inovação dos Institutos Superiores de Educação, nos trouxe um forte risco de nivelamento por baixo.

A dimensão ética, inerente à docência, tem, também, um caráter histórico. Os docentes nunca conseguiram construir um conjunto de regras deontológicas, pois isso já lhes foi ditado do exterior pela Igreja e pelo Estado, que também exerceram o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto externas, configurando, assim, uma homogeneização dos profissionais da educação.

Essa construção histórica da formação de professores no Brasil, caminhou por ideologias, representações e utopias diversas. Conforme Nóvoa (apud VEIGA, 2005, p.20):

A prática profissional do professor veio se constituindo com base na iniciativa de um mestre leigo, vinculado à organização paroquial, financiado de maneira diversificada pela comunidade e que tinha o magistério apenas como uma atividade cotidiana, nem sempre sendo a principal.

Já, nos anos 70, segundo Bellochio, Terrazan e Tomazzetti (2004), a docência passa a ser entendida como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos. Para ser professor bastava o domínio de conhecimentos e teorias das quais pudesse se deduzir regras e procedimentos de ação em forma de receituário. O professor, assim, deveria ser um técnico que ao se deparar com problemas, procurava resolvê-los baseado nos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do contexto.

Nos anos 80, num movimento de reação a concepção do professor como um técnico, surgiu o professor "educador", comprometido não somente com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social. O professor, então, passou a ser visto como o transformador da sociedade. Dessa forma, não bastava o conhecimento das Ciências, das Artes, da Literatura, das Metodologias específicas, das Ciências da Educação, era preciso ter um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico, que proporcionasse a compreensão crítica e emancipadora do mundo.

A partir dos anos 90, enfatiza-se o professor profissional, pesquisador, reflexivo, que correlaciona a experiência da sala de aula com uma avaliação reflexiva dessa experiência. Ainda se discute e sustenta que o professor, em sua formação, possua saberes especializados em educação, nas disciplinas que atua e,

também, experiência. Além disso, destacam-se as histórias e trajetórias de vida profissional de professores, realçando a figura do professor não somente como profissional, mas, também, como pessoa. (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004).

Dentro desse novo contexto, surge a necessidade de criar uma nova profissionalidade docente, onde os professores possuam capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte para a tomada de decisões e a produção de conhecimentos, contemplando, assim, as perspectivas atuais.

### 2.1.2 Profissão Docente: em busca de uma nova profissionalidade

O tema profissão docente tem sido alvo de discussões, nos últimos anos, aparecendo com uma conotação problemática e de crise, que parece afetar o ensino em geral. Porém, dentro desse contexto, é preciso, também, analisar a situação que se encontra o professor hoje. Nesse sentido, Gil Villa (1998) apresenta uma descrição da situação geral do professorado, levando em conta as perspectivas sociológicas, psicológicas e pedagógicas.

Dentro da perspectiva sociológica, atualmente, a profissão docente encontra-se fragmentada. Por um lado divide a tarefa educacional com os pais, a mídia e as novas tecnologias. Por outro, o processo de hierarquização, impulsionado pela nova legislação, atribui aos professores múltiplas funções: tutor, conselheiro espiritual, técnico em relações públicas, animador cultural, líder de opinião. Isto acaba levando a uma desorientação do professor que tem se preocupado mais com como ensinar do que com o que ensinar. Somando-se a isso, destaca-se a questão da marginalização que cerca o professor devido ao seu baixo prestígio social.

Dentro das contribuições psicológicas a respeito da situação geral dos professores, nas últimas décadas, aparece o estudo do chamado *mal estar docente*, que descreve os efeitos permanentes e de caráter negativo os quais afetam a personalidade do professor como consequência das condições psicológicas e sociais em que a docência é exercida. Dentre os fatores destacam-se alguns, de primeira ordem, que se referem à ação do professor na sala de aula e outros, de segunda ordem, relacionados ao contexto escolar.

Além desses problemas que afetam a formação docente, o professor é considerado um semi-profissional, por vários motivos, dentre eles: estar submetido à

autoridade de organizações burocráticas, receber salários relativamente baixos, perder a capacidade de determinar os fins de seu trabalho, embora desempenhe tarefas de alta qualificação comparadas às demais classes de trabalhadores assalariados. Todas essas causas que tem afetado a prática profissional e, conseqüentemente, a educação escolar, estão diretamente relacionadas ao contexto histórico no qual a profissão docente foi se constituindo na Educação Brasileira.

Contribuindo com a linha de pensamento deste autor, Zaguri (2006), ao tratar da atual situação em que se encontra o professor, afirma que a sociedade e o próprio universo criam mitos que aprisionam o professor e acabam por prejudicar seu trabalho, fazendo com que ele se torne, muitas vezes, refém da própria consciência, por não conseguir atingir plenamente os objetivos. Segundo a autora, o magistério é uma das profissões que mais tiveram aumento de tarefas nos últimos tempos, pois, além de ensinar conteúdos da área para qual foi preparado, o professor tem que lidar com outros para os quais não tem nenhuma capacitação. Isso faz com que ele se torne refém da estrutura social, ficando na obrigação de usar métodos para os quais não foi capacitado e não possui base científica e técnica, surgindo, dessa forma, os mitos.

Diante do exposto, várias são as preocupações referentes à formação do professor enquanto profissional, no sentido de elaborar propostas que visem uma melhoria na qualidade de ensino. Uma das propostas diz respeito à construção de uma nova profissionalidade docente, que conceda ao professor o papel de protagonista no processo educativo, nas dimensões pedagógica, científica e institucional.

Nóvoa (1991, p.67) nos diz que "Os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar". Sabemos que a formação de professores constitui-se numa dimensão fundamental do processo educativo. Nesse sentido, é preciso repensar o papel que os docentes desempenham, bem como sua formação inicial e continuada. Ainda sobre esta perspectiva, Nóvoa (1992, p.15), ao analisar a questão da formação de professores, afirma que:

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da Escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante,

traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola.

Por isso, essa nova profissionalidade do professor, além da formação inicial, deve considerar a autonomia que o mesmo tem com relação ao seu trabalho, sua formação contínua, assim como sua capacidade de aprender e refletir sobre sua ação.

Nesse sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) propõe um novo processo de "reforma" do sistema educativo, oportunizando, aos profissionais da educação, a conquista de sua autonomia, a fim de construir experiências significativas de aprendizagem com seus alunos, através de uma ação conjunta, onde possam discutir permanentemente suas práticas, bem como se apropriar de um referencial teórico que sirva como ponto de partida para seus saberes e fazeres, buscando alcançar o objetivo principal da atividade pedagógica que é a formação plena do educando.

No entanto, não se constitui o professor como profissional prático-reflexivo apenas com uma boa formação teórica. Faz-se necessário, também, uma mudança na área da educação, no sentido de acabar com a dicotomia entre os que pensam e os que fazem a Educação, dando mais voz ao professor, que é quem implementa as novidades, antes de qualquer mudança radical. Além disso, é preciso dar-lhe condições dignas de trabalho, de salário, bem como uma carreira mais compensatória e atraente. Somente assim é que conseguiremos garantir uma melhoria na qualidade de ensino e, conseqüentemente, a formação de sujeitos preparados para enfrentar o mundo contemporâneo.

### 2.1.3 A Formação Docente: da trajetória pessoal a profissional

Os professores são sujeitos ativos que, ao longo da sua carreira, vão se formando, a partir das relações que estabelecem com os outros, nas trocas, nos desafios e nas buscas constantes, bem como com a história sociocultural, geracional e pessoal. Sobre isto, é importante o que ressalta Nóvoa (1992), quando afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Porém, antes mesmo de sua inserção numa relação profissional, o professor estabelece uma relação intersubjetiva enquanto ser humano que possui sentimentos, sensibilidade, identidade própria. Ele possui uma trajetória de vida que lhe é própria e que começa a partir do momento em que é gerado.

Para Ortega y Gasset (1970) as trajetórias de vida representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e representam a explicitação temporal delas. Elas ocorrem em fases, etapas da vida e da profissão, que não só se sucedem, mas se enlaçam e convivem em uma mesma duração histórica. Assim, as vidas pessoal e profissional do professor estão relacionadas, fazendo com que a trajetória docente seja vista como um processo complexo que envolve momentos de crise, de avanço, de estabilidade, de mudanças.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992b, p.82) afirma que:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. "Não é apenas uma parte de nós que se torna professor".

A cultura em que vivemos destaca a visão de professor apenas enquanto profissional, esquecendo que fora do ambiente escolar ele possui uma vida permeada por suas relações na escola. Porém, não podemos esquecer que o professor, antes de ser professor, é um ser humano e sua história de vida passa por um processo de formação que acontece a cada momento e a cada ação, ao longo de seu crescimento pessoal, moral e intelectual.

Ao falar da formação de professores, Nóvoa (1992) nos coloca que as escolhas que fazemos como professor cruzam tanto a nossa maneira de ser como a nossa maneira de ensinar, porque "desvendamos na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser". Dessa forma, é preciso considerar a pessoa do professor como um componente importante da formação, já que "o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor..." (p.170). Dentro desse contexto, este autor destaca a importância de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores a apropriação dos seus processos de formação. A formação só se constrói a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, torna-se fundamental o resgate de quem é realmente esse professor, para entendê-lo como ser humano que possui desejos, imaginação, fantasias, sensibilidade, vida. Pois, segundo Kramer (1998, p. 19-41) "resgatar a história das pessoas significa vê-las constituírem-se enquanto sujeitos e constituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra."

## **2.2 Leitura e Escrita: o grande desafio do ensino**

### **2.2.1 Escola e leitura no Brasil: uma breve retrospectiva histórica**

Ao longo dos séculos, o livro e a leitura vêm tentando driblar o estigma da distância, da inacessibilidade, da discriminação, e tornar-se objeto de uso para toda a população.

Em todo o período colonial, o livro e, conseqüentemente, a leitura estiveram confinados. De 1549, data da chegada dos jesuítas ao país, até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal ordena sua expulsão, os colégios desta ordem foram nossos grandes núcleos educacionais, praticamente os únicos locais de leitura no Brasil Colônia, com ensino de textos clássicos para os filhos da elite portuguesa e catequese dos índios.

No século XVIII, apesar da proibição de impressão no Brasil e das imposições da Real Mesa Censória de Portugal, que definia os livros a serem trazidos para o país, muitos clérigos tinham bibliotecas particulares e, em muitas delas, havia livros considerados "perigosos" por conterem idéias iluministas.

Somente a partir de 1808, com a vinda da família Real Portuguesa, é que os processos de impressão começam a ser permitidos no Brasil,. A partir disso, o ensino ganha seus primeiros livros de leitura, sempre tendo a Europa como referência, dentre os quais se destacam: "Tesouro dos meninos", traduzido em francês e "leitura para meninos".

Em 1827, o país, já independente, conhece sua primeira Lei de Instrução Primária. Trata-se de um esforço para definir o que deve ser objeto de estudo na educação. Dentro desse contexto, o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações matemáticas e da geometria são os objetivos da escola. Como o acesso aos impressos é ainda muito restrito, a escola se vale do que está disponível (a

Constituição do Império, a Bíblia e manuscritos) para ser usado e utiliza a leitura oral para o compartilhamento dos textos, além de apostar na memorização.

A partir de 1860, os livros didáticos começam a ser produzidos, mas a realidade não melhorou muito: o contingente de analfabetos era de cerca de 85% da população, conforme o primeiro censo do país, em 1872. O ofício de professor ainda não dispunha de reconhecimento social.

A partir de 1890 começa a existir uma produção editorial para crianças, em especial, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Porém, o forte controle sobre o que se lê e o caráter doutrinador da educação das elites podem ser constatados na leitura de “O ateneu” de Raul Pompéia, obra naturalista em que o narrador rememora sua formação a partir do dia que foi levado à escola, que reflete a experiência do próprio autor no Colégio Abílio, no Rio de Janeiro.

Outro tema recorrente da educação brasileira, já enunciado, nessa época, é a dificuldade de se encontrar um meio de ensinar a língua que fizesse sentido para o estudante. Já em 1885, o Inspetor de Instrução Pública do Recife<sup>7</sup>, falava do fracasso da escola em virtude de querer ensinar gramática pela gramática, sem torná-la um instrumento para o uso da língua.

Com a Proclamação da República e os ideais positivistas, a educação pública passa a ganhar importância no final do século XIX. Só no estado de São Paulo, várias escolas são construídas em modelo semelhante ao implantado na França a partir da década anterior pelo ministro da Instrução Pública Jules Ferry. No começo do século, o livro didático, que já era editado no país, começa a dar atenção especial às crianças.

Nas décadas seguintes, a educação ganhou um novo impulso. Surgiram, nesse período, os educadores que introduziram a Escola Nova no país, dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo e, com eles, a idéia do prazer da leitura e de sua realização como ato individual.

Com aguçado senso de oportunidade e objetivo de dar oportunidade à nação, Getúlio Vargas, já em seu primeiro governo, cria o Ministério da Educação, que regulamentou o ensino primário e secundário. Assim, o português ganha *status* de disciplina que deve levar à formação do espírito e à educação literária.

---

<sup>7</sup> Equivalente ao Secretário de Educação nos dias de hoje.

Em 1946, começa-se a discutir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só foi sancionada em 1961, mantendo o texto literário como referência para a aquisição do saber. A partir disso, a escola começa a universalizar o acesso à educação. Tem início, então, uma nova fase, onde o universo daquele que deve aprender começa, ainda que lentamente, ser levado em consideração,

### 2.2.2 Leitura e Escrita: Territórios de produção do conhecimento

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Nossas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Roger Chartier

Ao afirmar que ler é "apropriar-se do inventar e produzir significados", o autor reforça a idéia que ler não é repetir, traduzir, memorizar, copiar idéias transmitidas pelos diferentes tipos de textos. Leitura, então, é recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo.

Porém, conforme Zilberman e Silva (2005), por ser compreendida como um processo historicamente situado que congrega e expressa os anseios da comunidade, ao longo da evolução histórica, a leitura tem cumprido várias funções. Quando a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes. Nesse caso, ela contribui para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos detentores do poder.

No entanto, a leitura também pode se apresentar na condição de um território, quando se refere aos modos como a sociedade, dividida em segmentos diferentes e composta de pessoas singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural,



ou seja, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem. Nesse caso, a leitura coloca-se como uma forma de interação entre as pessoas e a produção cultural, podendo significar a possibilidade de produção de conhecimento (BARCELOS, 2005) e ampliação do poder de crítica por parte do público leitor.

A escola se coloca como uma instituição responsável pela formação educacional e social de homens, de modo a adquirir os meios necessários para a vida em sociedade. O acesso à leitura significa, também, o acesso ao mundo escrito. Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então "ler" é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos.

Morin (2000) nos diz que a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. O ser humano somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. E a linguagem faz com que ele se reconheça como humano, pois, através dela, pode comunicar-se com os outros homens e trocar experiências. É na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio. A linguagem, além de sua configuração lingüística, constitui-se de uma dimensão psicológica e, ainda, de uma dimensão social em que é instrumento de interação social dos sujeitos com o meio. Conforme Bakhtin (2002) cada sujeito está inserido em uma rede de relações sócio-culturais e é controlado por um conjunto de instituições que têm suas práticas, valores, significados e demandas, proibições e permissões que exercem influências sobre os indivíduos e são expressas e articuladas pela linguagem.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (1998), coloca que a linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. É através dela que o ser humano consegue interagir no mundo em que vive. A linguagem é, simultaneamente, conhecimento social e produção individual e está presente em todas as manifestações do conhecimento humano (social, natural, lingüístico e lógico-matemático).

Dentro dessa perspectiva, a leitura se torna, pois, um *território de produção do conhecimento* (BARCELOS, 2005), de desenvolvimento do pensamento humano e de enriquecimento da personalidade, no momento em que somos capazes de extrair a essência da mensagem escrita e, dessa forma, participarmos da vida intelectual de toda a humanidade.

Ao tratar da leitura, Martins (1994, p.23) destaca que, "Ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem." A leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele. Ela se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja ele escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.

Aprendemos a ler a partir do contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para ir mais além dele. Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e tentar resolver os problemas que se apresentam estamos fazendo leituras, as quais nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa.

Assim como a aprendizagem em geral e da leitura, em particular, significa uma conquista da autonomia também permite a ampliação de horizontes. Mas isso pode acarretar alguns riscos, como a desacomodação, a passividade, frustrações em face da realidade, o que vai ao encontro das leituras autorizadas e oficiais. Esse é um desafio que precisamos enfrentar, começando a ler por conta própria, não se deixando levar pelo discurso do outro.

Ainda, conforme Martins (1994, p.34), "Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados." Para que possamos compreender uma leitura e para que a leitura se efetive, ela deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo, de uma vontade de conhecer mais, enfim, de um momento de prazer. Esses são os seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas.

Dessa forma, não só podemos compreender o mundo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leituras. Pois, a pessoa, ao ler, além de construir sentidos ao que vê escrito, constitui-se na leitura, modifica sua visão de mundo e a si mesmo. Nesse espaço interlocutivo, propiciado pela leitura, o leitor entra em contato com diferentes significações atribuídas pelo autor, tem acesso a um meio de cultura e informação privilegiado socialmente, o que lhe possibilita ampliar sua visão de mundo, transformá-la, transformando a si mesmo. Desse modo, o texto constitui-se na produção de sentidos. O texto como gerador de sentimentos, emoções (SANTOS, 1999). Nesta perspectiva, o texto é tomado para

além dos aspectos gramaticais da semântica, da sintaxe. Como sugere Barcelos (2002), "a leitura como uma possibilidade para além do discurso e do conteúdo formal e/ou clássico, mas como uma forma de dizer de si e do mundo".

Atualmente, no mundo globalizado em que vivemos, precisamos educar as pessoas para serem capazes de interligar conhecimentos, mesclar teorias e, principalmente, "ler o mundo", conforme diz Paulo Freire (2003). E esse é um dos grandes desafios que enfrentamos na educação. Precisamos buscar uma educação diferente, menos burocrática e mais amorosa, menos fria e mais próxima, menos fragmentada e mais interligada.

A infância tem sido considerada o melhor momento para iniciarmos nossa emancipação mediante a função liberatória da palavra. Segundo especialistas, entre os oito e treze anos estaria a faixa etária em que as crianças revelariam maior interesse pela leitura. Se conseguirmos, então, fazer com que a criança tenha uma experiência positiva com a linguagem estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano.

Sabemos que não é apenas na escola que as crianças aprendem a ler e a escrever, mas, muitas vezes, o ambiente escolar acaba propiciando o primeiro e o único contato efetivo das crianças com essas habilidades. Ainda, a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo apresenta-se como ambiente privilegiado para a formação do leitor/escritor.

Para formar leitores, é imprescindível que a criança tenha contato com livros diferentes dos pedagógicos e de caráter meramente útil, ou seja, conheça livros de ficção, que lhe possibilitem a oportunidade de vivenciar as histórias e as emoções, colocando em ação a capacidade de imaginação e permitindo uma visão mais abrangente do mundo.

Ainda, ao trabalharmos a leitura e a escrita em sala de aula, estamos promovendo um encontro de leituras onde a do aluno produz um sentido, a do professor produz outro, promovendo, assim, um diálogo pedagógico que possibilitará ao aluno não somente entender melhor o mundo, mas entender, também, o que já havia interpretado no mundo.

Além disso, Ganzarolli (2005) nos diz que a leitura com envolvimento, além de proporcionar uma espécie de simbiose entre o corpo-leitor e o objeto-livro, levando à produção de sentidos, também possibilita, em alguns momentos, a efetivação da escrita.

A escrita também é um território de edificação de pessoas. Segundo Marques (2001, p.69) "ela é um novo espaço de reconstrução da realidade, das personalidades e da cultura, em que a educação assume nova relevância enquanto provocação de aprendizagens significativas." O ato de escrever nos possibilita fazer várias leituras do texto, permitindo, assim, uma interlocução de muitas vozes e, conseqüentemente, uma reconstrução de saberes: os saberes dos vários interlocutores e o saber do escritor vão se unindo e se transformando. E, dessa forma, estabelece-se a relação com a aprendizagem.

A escrita, portanto, não é apenas uma mera transcrição gráfica da fala, mas uma negociação de sentidos com os outros interlocutores. Ainda o mesmo autor nos diz que:

No ato de escrever, enquanto ato de revelar o que surge à luz da consciência imbricam-se a razão do imaginário e a razão discursiva dos conceitos, na unidade dialética em que se auto-exigem na história das idéias e na tessitura da ação humana na fala e na escrita. (MARQUES, 2001, p. 50-51)

No ato de escrever, aquele que escreve pode recorrer ao imaginário social e ao seu imaginário, buscando encontrar novos caminhos, através da sua imaginação criativa, a fim de não copiar as idéias ou frases alheias ou já ditas por ele anteriormente.

Mesmo sabendo que a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para o sucesso escolar, para o exercício da cidadania, para o lazer, sabemos também que, nos dias atuais, o seu ensino tem ficado muito a desejar na escola. Até mesmo nos cursos de magistério e nos cursos de graduação e licenciatura o ensino da leitura e da escrita é relegado a segundo plano. Isso faz com que os professores se sintam enfraquecidos pedagogicamente na hora de planejar e programar atividades de leituras aos seus alunos. Daí, muitas vezes, o apego alienado ao livro didático e/ou a imitação de velhos modelos. Assim, a leitura e a escrita se transformam em atividades vazias, sem sentido, estafante e reprodutora da mesmice. Esse cenário pode começar a ser revertido através de atividades de leitura e escrita que propiciem ao educando condições para que ele possa, de forma permanente e autônoma, construir sua sensibilidade e, ao mesmo tempo, desenvolver sua imaginação.

Consideramos que a escola, hoje, é um dos principais espaços para a constituição do sujeito-leitor. Nesse sentido, Kramer (1999) enfatiza que a

concretização das práticas de leitura e escrita precisa ser parte da formação de professores, pois, “para tornar seus alunos pessoas que gostem e queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social.” Dessa forma, faz-se necessário pensar a formação de professores tendo em vista a formação do leitor.

Nos dias de hoje, a nova perspectiva do ensino leva a repensar a formação do professor, já que seu papel é fundamental nesse processo na medida em que ele situa-se como o principal mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Para que essa mediação aconteça, ele precisa planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas e pedagógicas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do educando. Portanto, a questão envolve a formação do professor-leitor, de suas representações e concepções de leitura e de seu trabalho com a mesma.

Kramer (1999) nos fala, também, da importância de aprender a ler com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura/escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós e de como podem se constituir em ações formadoras. Para a autora, se pretendemos que os professores sejam sujeitos da história e na história, precisamos pensar a formação menos como treinamento linear e mais como história que se transforma, como formação cultural.

Conforme diz Barcelos (2003, p.23) “podemos pensar a literatura como uma das tantas formas de manifestação de valores, crenças, regras, mitos, ritos. Enfim, uma maneira de as pessoas tornarem públicas, na sociedade, suas diferentes representações”.

### **2.3 Representações Sociais e Educação**

A tradição cartesiana legou à modernidade o mito da racionalidade científica exigindo idéias claras e objetivas e buscando eliminar idéias fictícias oriundas dos sentidos e da imaginação.

Serge Moscovici, um dos pesquisadores e precursores da Teoria das Representações Sociais, define muito bem a necessidade de abertura conceitual que todo (a) pesquisador (a) precisa ter, quando afirma que:

Vale a pena lembrar uma banalidade: a esperança de vida das mais sólidas verdades é limitada. Nada é essencial, como nos ensina a história das ciências, indefinidamente. O mundo orgânico de Aristóteles, assim como o mundo mecânico de Newton foram arrastados no fluxo das realidades tidas como verdadeiras. O que produziu esse efeito foi menos a demonstração de seu caráter de ilusão ou aparência. Será provavelmente idêntico o destino de nossas atuais representações da sociedade e da natureza. Já se vislumbra de que lado vêm as forças de subversão. Fazamos seu inventário. (1974, p.276-277).

Nessa perspectiva somente o pensamento científico é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. Ignora-se, com isso, toda a complexidade da subjetividade. Subjetividade essa, que, na produção de conhecimento, mobiliza várias dimensões do seu ser tais como: sensível, intelectual, imaginário, intuitivo. Até mesmo, expressões como imaginário, imagens, representações simbólicas foram abolidas por algum tempo do pensamento científico por estarem relacionadas a um campo subjetivo. Assim, a desvalorização da dimensão imaginária em detrimento da dimensão racional pôs em segundo plano o simbólico, a fantasia, a religiosidade. Esse privilegiamento da dimensão racional fez com que a escola em sua quase totalidade voltasse seu olhar nessa perspectiva, esquecendo-se de levar em conta os detalhes, os risos, os silêncios das pessoas envolvidas: educandos (as) e educadores (as).

No entanto, após tantos anos de cientificismo, nos defrontamos com um tempo de incertezas, desconfianças, dúvidas diante das verdades instituídas. Descobrimos que o real e o ideal, o concreto e o abstrato, a matéria e as relações são conceitos instituídos socialmente e que neles está presente o modo de produção de seus sentidos. Olhares diversos constituem seus objetos e o olhar do cientista passa a ser apenas um dos possíveis olhares. Isso significa, entre outras questões, que a produção de conhecimento está sempre permeada de complexidade.

Hoje, ao nos depararmos com uma realidade onde a racionalidade utilizada para ensinar não faz mais sentido, percebemos que precisamos ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, instituindo uma cultura educacional que se contraponha a essa cultura da qual somos herdeiros. Assim, precisamos considerar outras dimensões do humano no processo do conhecimento, valorizando outras dimensões próprias do sujeito: suas emoções, desejos e paixões.

A escola, então, necessita de novas leituras, tanto na sua concepção quanto no conhecimento que temos das relações de ensino e aprendizagem, nos sistemas

de vínculos e desvínculos, dos processos que produzem e/ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicas.

Na atualidade, o imaginário social tornou-se um caminho desafiador, pois vivemos numa sociedade em que ele se faz presente em todos os momentos, nas escolhas, atitudes, preferências. Assim, não há como desconsiderar sua presença também na educação.

Dentro desse contexto, os estudos e a pesquisa no campo denominado de Imaginário Social vêm a contribuir de forma significativa para que possamos ampliar a compreensão a cerca do cotidiano escolar, a partir de outros olhares que não unicamente pela via da educação, baseado no privilegiamento do racional. Conforme Bachelard (1972, apud FERREIRA E EIZIRIK, 1994).

O imaginário é um dinamismo próprio que possibilita a organização cognitiva do mundo. A inventividade, o projetar um real possível, a construção de uma utopia não derivam simplesmente da constatação direta e imediata do homem com o mundo que o cerca; demanda decolar do existente, produzindo um novo, enquanto negação/afirmação de um real possível, embora ainda quimérico-(...).

Um estudo no campo simbólico do Imaginário Social, então, nos ajudará a entender o sentido que tem para determinados grupos os diferentes conteúdos do conhecimento, as exigências de comportamento e, até mesmo, a própria escola. E disso depende o sucesso escolar. Segundo Ferreira e Eizirik (1994, p.11),

O trânsito pelas concepções de educação, as mudanças que se anunciam, mas não se efetivam no cotidiano das escolas, que mantêm a imobilidade, o silêncio, a punição, a exclusão, a separação da realidade da vida com o conteúdo das matérias ensinadas, mostram um esvaziamento de sentido, onde a escola não apresenta, na verdade, um “lugar de estudo, (...)”.

O sentido da escola, então, está relacionado a muitas outras formas de construção e compreensão da realidade do que propriamente na matriz curricular explícita, nas atividades e trabalhos na sala de aula, nas avaliações e até mesmo no desempenho do aluno. Dentro desse contexto, precisamos levar em conta a dimensão simbólica, dialogando com a complexidade do real e do mistério, através de currículos escolares que levem em conta as crenças, os desejos, as fantasias e as expectativas de educandos (as) e educadores (as).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais tem contribuído muito para as pesquisas educacionais, pois procura apreender os problemas da educação

a partir do ser humano no seu devir ser. O estudo das representações sociais, então, se caracteriza por buscar superar a fragmentação, o reducionismo, onde o ser humano é esvaziado de si, de seus afetos, emoções, vivências, cultura, procurando valorizar, assim, a complexidade. Madeira (2001, p.126) nos diz que:

A cada momento, no gesto aparentemente banal ou na conduta organizada, nos encontros ou desencontros, vitórias ou fracassos, tanto quanto no que vemos, lemos, ouvimos ou sentimos, vai sendo viabilizado um longo e paradoxal processo educativo, a um tempo pessoal e social que ratifica e inova um aprender em aprenderes.

A educação, portanto, não se restringe à escola. Nesse contexto, inserem-se também a família, as associações, as igrejas, os partidos. Porém, a escola, como um lugar por excelência do ensinar-aprender precisa estar constantemente se redimensionando, considerando sempre a pluralidade de relações e vínculos envolvidos. Nesse sentido, Madeira (2000) nos afirma que é preciso considerar o professor, o aluno, a escola como sínteses de relações multifacetadas que continuamente fazem e refazem a definição de seus limites, articulando diferentes níveis e dimensões, elaborando e (re) elaborando representações. Por isso, não podem ser considerados na linearidade de adequação de seus comportamentos. A autora ainda afirma que:

As representações sociais caracterizam-se como espaço de trocas, ao mesmo tempo em que as viabilizam. Articulam-se e se organizam como um saber a cerca do real que se estrutura na relação do sujeito como objeto, mediado pelas interações com o(s) outro(s) próximo(s) ou distante(s). (MADEIRA, 2001, p.128)

Assim, as representações que temos não são algo isolado ou estático, pois são construídas a partir das relações familiares, grupais e intergrupais que se estendem ao longo da vida, em meio ao qual os afetos, as necessidades, os valores, as normas, as imagens e os símbolos vão tomando forma e se articulando em *palavra proferida ou silenciada*. (MADEIRA, 2001, p.130).

## **2.4 Relação professor, leitura, escrita e representações sociais**

Entendendo-se a educação como um processo completo e ininterrupto, não podemos esquecer de que qualquer professor é responsável pela visão de mundo que apresenta a seus alunos, pois, segundo Tardif (2002, p.33), "os professores



ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins".

Assim, o professor ocupa, na escola, uma posição fundamental em relação aos demais agentes escolares: ele é um ator privilegiado e mediador da cultura e dos saberes escolares. É nele que repousa historicamente a função educativa da escola. Dessa forma, o professor tem uma tarefa primordial de ensinar o aluno a ler, não só para acatar os sentidos já construídos para esses textos, mas para que o mesmo produza sua própria leitura deles. Além disso, é preciso desafiar o aluno no sentido de que ele se aproprie da escrita para que possa contar sua própria história, dar seus depoimentos, construir suas opiniões, expor seus argumentos, enfim, construir sua identidade.

Sabe-se que o professor desempenha um papel fundamental na aprendizagem inicial da criança. Todas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola podem refletir no educando aspectos positivos ou negativos, dependendo da postura do educador diante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante desenvolver uma prática docente coerente, que oportunize ao aluno ser um agente transformador da realidade e criador do seu próprio conhecimento, pois como afirma Maturana (2002, p.12) "uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar."

É preciso, então, transformar as aulas, não só numa atividade de exercício da cidadania, mas, principalmente, em experiências de vida democrática, de participação social, de tomada de palavra, de construção do conhecimento civilizador a respeito da experiência compartilhada pela comunidade, já que a principal função da escola é "permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem." (MATURANA, 2000, p.13).

Como em qualquer outra atividade didática, o primeiro passo consiste em conhecer o aluno, seus anseios, suas expectativas, seus interesses, baseando neles o trabalho a ser desenvolvido. Esses interesses, no entanto, não devem ser impostos ao aluno. É necessário que o professor descubra suas propensões, expandindo-as através de várias possibilidades a fim de ajudar o aluno a seguir o caminho desejado. Cabe ao professor, portanto, despertar no aluno o gosto pela

leitura, transformar esse gosto em prazer, incentivando-o a dimensionar o que leu pelo que vive e a enriquecer o que vive pelo que leu.

Mas, conforme Freire (1996, p.38), "Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem". Por isso, no ato de ensinar, é preciso que haja a corporeificação da palavra pelo exemplo. Para que o professor consiga despertar no aluno o prazer de ler e escrever é preciso que ele, também seja leitor e produtor de escrita. Assim, gostar de ler e de escrever torna-se indispensável para o professor poder atuar como um formador de leitores e escritores, pois entendemos que só poderemos motivar o gosto pela leitura e pela escrita se realmente esse fato fizer parte do cotidiano pedagógico e da cultura escolar.

Ainda, é importante ressaltar que essas habilidades não são somente importantes para formar leitores e escritores, mas, sobretudo, como experiências significativas também ao professor, para que ele seja um sujeito na história e da história. Ou seja, não só o professor tem que motivar o aluno a ler e a escrever, mas ele também pode fazer como um ato prazeroso, que lhe traga aprendizagens significativas tanto para sua vida profissional quanto pessoal, ajudando-o a pensar a vida, a compreender melhor o mundo e a enfrentar os desafios cotidianos. Somando-se a esse pensamento, Oliveira (1997, p.60), nos diz que "apreender os sentidos que tem a escola para determinados grupos significa decifrar uma pluralidade de linguagens que têm passado despercebidas nas pesquisas na área de educação".

Sabemos que as concepções que temos sobre educação estão relacionadas em muito a nossas representações sobre professor, alunos, escola, bem como os papéis que atribuímos a cada um deles no processo educativo.

Ao se referir as representações de bom professor é importante ressaltar o que afirma Rangel (1994, p. 28) quando diz que:

É comum na informação sobre o bom professor a presença de idéias de "gosto" pela profissão, segurança da matéria, boas explicações ou habilidade de responder às perguntas dos alunos, utilização de meios diversificados de ensino. Esse conjunto de idéias expressam a valorização de habilidades de ensino e confirmam, na prática, esses elementos da discussão teórica do processo didático.

Da mesma forma, na atividade docente também recebemos influência do mundo simbólico em que vivemos. Somos seres simbólicos e como tal nos movemos constantemente nesse mundo que, ao mesmo tempo, nos constrói e por nós é construído. (BARCELOS, 2002). Muitos problemas vividos na escola, também, provém de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam fazendo de nossas práticas empecilhos para a realização de nossas propostas.

Nesse sentido, entendemos que as concepções trazidas pelo professor em relação à leitura e à escrita influem significativamente na sua prática educativa. Muitas vezes, as novas maneiras de trabalhar a leitura e a escrita não são fáceis de serem instituídas devido à história de leitura/escrita desse professor, sua formação, as condições de trabalho e as concepções teóricas escolhidas. Por isso, trabalhar com as representações sociais de professores sobre a leitura e a escrita é de fundamental importância para que possamos compreender os sentidos construídos por esses sujeitos sobre as práticas de leitura e escrita.

O estudo sobre as representações presentes em nosso imaginário social nos oportuniza uma reflexão a cerca de nossas teorias e práticas educativas, que, de algum modo, encontram-se impregnadas por nossa formação e, conseqüentemente, por nossas representações de mundo.

Além disso, esse estudo nos desperta para a necessidade de novas aprendizagens provindas de outros campos do conhecimento, nos possibilitando, assim, uma maior interação entre conhecimentos, saberes e disciplinas: sociologia, antropologia, filosofia, psicologia.

### 3 NOS CAMINHOS DA PESQUISA

A vida é um tecido, quase um texto. Melhor dizendo, um texto é um tecido feito não só de palavras, como, também, de experiências e de visões.

Otávio Paz

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se levando em consideração dois aspectos: o primeiro, relacionado aos referenciais que servem de base para este trabalho e o segundo, mais relacionado à pesquisa de campo e análise dos resultados obtidos.

Os estudos teóricos foram realizados a partir de um levantamento de temas afins, os quais foram sendo ampliados e ressignificados em virtude das reflexões surgidas no decorrer da investigação. Os dados empíricos foram se tramando com os referenciais teóricos que resultou numa valiosa rede de informações e saberes.

As questões aqui pesquisadas surgiram a partir de minhas inquietações e experiências profissionais de treze anos de docência às quais considero fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Por muito tempo fomos levados a acreditar que a ciência moderna era a única explicação possível da realidade, sendo desconsiderada qualquer outra forma produzir conhecimento que não fosse pela via científica, o que, de certa forma, nos impediu de ter uma compreensão mais ampliada do mundo.

Esse processo reducionista a que fomos submetidos e que, ainda hoje, está presente em muitas realidades educacionais, é comentado por Ferreira; Eizirik (1994, p.5):

A tradição cartesiana legou a modernidade o mito da racionalidade científica, na exigência das idéias claras e distintas e na eliminação das idéias adventícias oriundas dos sentidos e das idéias provindas da imaginação. Nessa perspectiva reducionista, somente o pensamento é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. Perde-se com esse reducionismo a riqueza da complexidade da inteligência humana, que é constitui-se por uma gama de realidades de conhecimentos: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo. Esquece-se, assim que a realidade é multifacetária, que os dados do conhecimento que são construídos, resultam de recortes da realidade. Pode-se assim dizer que o conhecimento resulta das perguntas que são feitas ao real.

Hoje, já reconhecemos que o olhar pela via da ciência é apenas um dos olhares possíveis, entre tantos outros, de compreender o universo de significações presentes no campo das pesquisas em educação. Dentro dessa perspectiva, Vorraber, (2002, p. 107) afirma que:

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimento e, quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A realidade ou “as realidades” são, assim, construídas, produzidas na e da linguagem.

Nesse sentido, através da pesquisa temos a oportunidade de trilhar novos e diferentes caminhos e isso pode nos levar a produzir significados diferentes dos que nos acompanham e, por vezes, nos aprisionam por serem concebidos como únicos.

Ainda, Soares (2003) nos diz que o pesquisador da área de educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem estudados e pesquisados, mas, sobretudo para serem resolvidos, permitindo uma intervenção, modificação e transformação da realidade. Assim pensando, podemos dizer que a escola é o fim das pesquisas em educação e é a ela que deve chegar o resultado das pesquisas beneficiando-a de algum modo.

Dentro desse contexto, opto pela pesquisa de cunho qualitativo, pois conforme Minayo (2001, p.21-22):

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A escolha pela pesquisa qualitativa, então, deve-se ao fato de possibilitar-me a compreensão de todo o processo em sua complexidade, os significados, as interações, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes.

Mazzotti (1994) nos diz que a pesquisa educacional, para ter maior impacto sobre a prática educativa, precisa ultrapassar o nível de constatação, buscando uma maior compreensão sobre os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, ou seja, é preciso recorrer aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados para compreender como e por que as representações, as atribuições, as atitudes e as expectativas são construídas e mantidas.

Nesse sentido, sabemos que o estudo das representações sociais é uma alternativa importante para atingir esses propósitos, pois investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, bem como interpretar os acontecimentos do cotidiano. Além disso, a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. Por isso, utilizo-me, nesta pesquisa da Teoria das Representações Sociais em sua vertente Moscoviana como uma teoria *Orientadora do Olhar* (BARCELOS, 2004, 2001) e não como uma teoria *decifradora do mundo*, pois oportuniza um outro olhar para as questões educacionais, deixando de lado os determinismos que desconsideram outras dimensões do ser humano. As informações obtidas através das narrativas orais e escritas a cerca das trajetórias de vida pessoais e profissionais das professoras participantes, oportunizam a reflexão e ressignificação do trabalho educativo e pedagógico.

Para conhecer as representações construídas em relação à leitura e à escrita ao longo das trajetórias pessoais e profissionais e a influência dessas representações sobre a prática pedagógica de quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho, no município de Silveira Martins, essa pesquisa articula fundamentalmente três temas relevantes: a formação de professores, as representações sociais e a leitura e a escrita.

Estudar as representações dos (as) professores (as) é uma forma de poder avaliar e ressignificar a produção docente diária. As informações obtidas a partir da escrita das narrativas autobiográficas de formação e de reconstituição das histórias de formação individuais, oportunizam reflexões que possibilitam às pessoas a reconsideração do seu trabalho educativo e pedagógico, pois as histórias pessoal e profissional, nas formas de relatos orais e escritos das vivências dos sujeitos, permitem uma aproximação com o imaginário, as representações e os saberes dessas professoras, que se constroem em diferentes espaços/tempos durante a trajetória pessoal e profissional.

Portanto, utilizo-me da abordagem (auto)biográfica, trabalhando com os relatos orais e escritos, pois, conforme Josso (2002) os relatos nas formas orais e escritas fazem emergir aspectos do fenômeno social através das narrativas das professoras, possibilita associá-las a situações presentes e suprir lacunas. Também,

é uma forma especial de estudar a realidade e de, a partir dela, realizar o levantamento de novas hipóteses e processos, porque está repleta de sensibilidade e de subjetividades e é essa dimensão subjetiva que permite flexibilizar a análise das informações. A abordagem (auto)biográfica também proporciona às professoras participantes da pesquisa a auto-reflexão, a autocrítica e o conhecimento de si próprias, conduzindo-as a uma ressignificação, pois coloca os professores no centro do processo investigativo, dando-lhes a oportunidade de se ouvirem e de se fazer ouvir.

Além disso, essa abordagem é adequada para aproximarmos das professoras, as representações sobre a leitura e a escrita, buscando compreender os sentidos adquiridos e atribuídos pelas mesmas em relação a essas habilidades.

A análise das narrativas orais e escritas das professoras (autobiografias pessoais e profissionais) constitui a base dessa pesquisa, pois possibilita, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a compreensão e a identificação de problemas e aspectos específicos da docência, sua complexidade e subjetividades.

Nóvoa (1992, p.15) nos diz que, desde meados da década de oitenta, "a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores". Para tanto, as leituras que dão suporte à pesquisa, em âmbito do imaginário social e das representações estão em Barcelos (2004, 2006), Ferreira e Eizirik (1994), Madeira (2001), Moscovici (1978). As teorias da educação e formação docente orientam a leitura e o estudo da prática pedagógica com base em Nóvoa (1991,1992), Freire (1977, 2003), Maturana (2002), Morin (1992- 1997), Boaventura de Souza Santos (2000), Tardif (2002). As questões relacionadas à leitura e à escrita têm como base os estudos de Ganzarolli (2005), Geraldi (2000), Kramer (1999), Marques (2001), Martins (1994), Oliveira (1998), Zilberman e Silva (2005).

A pesquisa teve como base as informações obtidas pelas narrativas orais e escritas de quatro sujeitos participantes, professoras em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho, no município de Silveira Martins.

Os relatos das professoras participantes foram gravados e, posteriormente transcritos com a autorização das mesmas para comporem este estudo. A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: A primeira foi o contato inicial com as professoras

e com a escola, onde houve a apresentação do trabalho que seria realizado, os objetivos que envolviam a pesquisa e a escolha das participantes. A segunda etapa constituiu-se da produção de informações, através de entrevistas semi-estruturadas com as professoras participantes, com o objetivo de investigar as representações sociais das mesmas com relação à leitura e à escrita. Nesta etapa, o enfoque foi conduzido para as lembranças da infância, da adolescência, da formação inicial e da formação continuada. Além disso, as professoras comentaram sobre as situações em que são produtoras e as situações em que são consumidoras da leitura e da escrita, ou seja, o que e para quem lêem e escrevem, falaram a respeito de sua prática pedagógica e como utilizam a leitura e a produção com seus alunos e, ainda, colocaram as dificuldades e/ou facilidades encontradas com mais freqüência no trabalho com a leitura e escrita em sala de aula (ANEXO B). Na terceira etapa, o roteiro de trabalho esteve pautado na produção de narrativas escritas pelas professoras (autobiografias pessoais e profissionais), onde as mesmas escreveram sobre si e sua profissão, a partir dos relatos autobiográficos (ANEXO C). A quarta e última etapa constituiu-se na leitura e aprovação do conteúdo transcrito das narrativas de cada sujeito, bem como na assinatura das Cartas de Cessão de direito de uso das informações e das fotografias na presente pesquisa (ANEXO D). Também, nesta etapa houve uma reflexão crítica e coletiva das professoras participantes, a partir dos relatos autobiográficos, onde puderam refletir e ressignificar sua prática.

Após, obtidas as informações, a pesquisa direcionou-se para o trabalho de levantamento das representações presentes no imaginário social das professoras participantes em relação à leitura e à escrita na escola, evidenciadas em suas narrativas, buscando, dessa forma, contribuir com a ampliação de conhecimentos e saberes docentes no trabalho com essas habilidades para a construção do conhecimento.

A fase final do trabalho representa a discussão das informações e análise das representações que permeiam o imaginário social dessas professoras e se refletem em sua prática pedagógica.



### **3.1 Meus vínculos com a Escola e as professoras**

A Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho já faz parte da minha história de vida, pois foi a minha primeira escola, na época, coordenada e mantida pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria, onde tive o prazer de ser alfabetizada, no ano de 1975, e freqüentar até a 2ª série do 1º grau, em virtude de seu fechamento.

Retornei para esta Escola, no ano de 1979, agora já denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Bom Conselho, para cursar a 5ª série, onde permaneci até a 2ª série do 2º grau, quando sai para estudar em Santa Maria e me preparar para o Vestibular.

Após dez anos, no ano de 2004, novamente retorno à escola, então como professora, na função de Supervisora Escolar, onde atuo até hoje.

Quando optei por investigar as representações sociais presentes no imaginário de um grupo de professores (as) em exercício dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita na escola, não tive dúvidas em desenvolver esta pesquisa na Escola Bom Conselho. E, ao apresentar a proposta à Equipe Diretiva e às professoras protagonistas, fui muito bem acolhida. Como eu diria, mais uma vez a escola me recebe de braços abertos como o bom filho que retorna a casa do pai.

Para mim foi um privilégio desenvolver esta pesquisa na Escola Bom Conselho, uma vez que parte da trajetória desta pesquisa está vinculada à minha própria trajetória de formação.

### **3.2 A Escola: espaço de convivências e de formação**

A Escola Bom Conselho foi fundada em 23 de abril de 1908, pelas irmãs do Imaculado Coração de Maria que ficaram à frente da Instituição até 29 de dezembro de 1980. A partir de 1981, a Escola passou a ser pública. Em 1987, unificaram-se todas as escolas estaduais resultando na atual Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho.

A Escola está situada à Rua Antônio Américo Vedoin, número 258, na cidade de Silveira Martins, RS.

Atualmente, a Família Bom Conselho, como é denominada, conta com 283 alunos distribuídos nas três modalidades de Ensino: Ensino Fundamental, Ensino

Médio e Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Fundamental, acolhe praticamente 90% dos alunos da zona urbana e, também, alunos de algumas localidades rurais; no Ensino Médio, acolhe todos os alunos residentes no Município (urbano e rural) e algumas localidades próximas ao Município de Silveira Martins. A Escola tem como mantenedora a 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

A Escola conta com um quadro de professores qualificados, todos com curso superior, alguns com pós-graduação até em nível de doutorado. Não existe nenhum professor leigo. Dentre eles, há professores efetivos, contratados por hora aula e convocados. São em número de 31. Também, possui 7 funcionárias e um PM escolar. A equipe diretiva é formada pela diretora, vice-diretora turno manhã, vice-diretora turno tarde, vice-diretora turno noite, orientadora educacional e supervisora. 50% do corpo docente não reside no Município,

Ainda, dispõe de estrutura física própria, com amplas salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, sala de estudos, sala de professores, secretaria, sala da supervisão, sala da orientação, sala da direção, sala da vice-direção, laboratório, cozinha e banheiros. Possui, também, uma quadra de esportes sem cobertura, uma pracinha de brinquedos, amplo pátio e área coberta. A biblioteca funciona nos três turnos com professores convocados para o setor. Não é informatizada e não tem acesso a internet. O acervo bibliográfico é pequeno, existindo a necessidade de ampliação do mesmo.

Para seu integral funcionamento possui Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

A Escola fundamenta sua ação educativa na busca de uma sociedade que garanta igualdade de condições e de oportunidades, assumindo um processo educativo que: prepare o aluno para ser cidadão participativo, criativo, responsável e autêntico em todas as situações do dia-a-dia e nos aspectos educacional, social e político; desenvolva a solidariedade, a justiça e o respeito à diversidade; tenha o assumir dos pais como primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos.

Como instituição, almeja contribuir para a construção de um ser humano que resgate o respeito por ele mesmo: competente, responsável, criativo, organizado, solidário, livre, um trabalhador versátil, flexível, decidido.

Os educadores têm o papel de desafiar, contagiar, orientar o aluno, intervir no momento oportuno, problematizar, acompanhar a aprendizagem, estabelecer

diagnóstico, planejar o trabalho, avaliar seu trabalho e avaliar o desempenho do aluno.

Nesta trajetória de quase 100 anos, a Escola Bom Conselho procura manter-se viva, atuante, promissora, engajada num trabalho de transformação das pessoas.



**FIGURA 1** - Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho

### **3.3 Apresentando as professoras-protagonistas**

Passo, então, a apresentar as professoras que, através de seus relatos orais e escritos, a cerca de suas trajetórias pessoais e profissionais, constroem juntamente comigo esta pesquisa.

É importante registrar, aqui, a disponibilidade e carinho dessas quatro professoras que desde o primeiro encontro mostraram-se incansáveis na tarefa de contar suas experiências de vida. Talvez, o fato de já trabalharmos juntas como

colegas em anos anteriores tenha sido o ponto forte para que se criasse laços de cooperação, ajuda mútua, amizade e confiança, no decorrer da pesquisa.

A opção das professoras em autorizar a divulgação de seu nome completo, mais uma vez, reforça a disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

A professora Carmem da Rosa Tondolo tem 44 anos e é natural de Silveira Martins, RS. Atua no magistério há 23 anos e mora no município de Silveira Martins, bem próximo da Escola. Tem como formação profissional o Magistério, cursado no Instituto Olavo Bilac e o Curso Superior em Pedagogia, cursado na Universidade Franciscana (UNIFRA), ambos em Santa Maria, durante o período de férias. Durante o Curso de pedagogia, a professora se descobriu como escritora. Era ela que sempre fazia os trabalhos para a faculdade, gostava de escrever, tinha muita facilidade de colocar suas idéias no papel. Sempre atuou como professora na Escola Bom Conselho. No ano de 2002, realizou o Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, o que lhe trouxe vários subsídios para atuar em sala de aula com alunos com grande defasagem etária e de aprendizagem. A professora Carmem, apesar de ter trabalhado com várias séries, possui uma vasta experiência em alfabetização e seus valores são significativos para os alunos. Segundo ela, acompanhar as descobertas e o crescimento progressivo das crianças é um trabalho emocionante e gratificante. Atualmente trabalha com alunos do 1º ano e 1ª série.

A professora Cléia Antonello Colpo é natural de Santa Maria, tem 31 anos e atua na Escola há quatro anos. Já atuou como professora das turmas de 3ª e 4ª séries. Tem como formação profissional o Magistério, cursado no Colégio Sant'Anna e o Curso Superior em História, licenciatura plena, onde atua no turno oposto com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Cléia é uma professora muito dedicada e procura sempre estar inovando em seu trabalho. Gosta muito de trabalhar, além dos conteúdos, os valores. Fala sempre de seus alunos com muito entusiasmo, mas não esconde as preocupações que o cotidiano lhe impõe. A professora Cléia iniciou sua carreira através de concurso público estadual em Silveira Martins, onde atua até os dias de hoje, em nossa Escola, atendendo uma turma de 3ª série. Das quatro professoras, é a mais falante.

A professora Ivana Cristina Dalcin e Silva tem 41 anos e é natural de Santa Maria, RS. Cursou o magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac e o Curso de Pedagogia na Universidade Franciscana (UNIFRA), ambos em Santa Maria. A professora Ivana atua como professora contratada em nossa escola há três anos,

atendendo uma turma de 2ª série, mas já atuou também em turmas de 1ª série e creches. Seu tempo total de atuação docente é de 8 anos e 10 meses. É uma professora muito dedicada e atenciosa com seus alunos.

A professora Laura Regina Kucera Miorando é natural de Santiago, RS, tem 51 anos e atua no magistério há 32 anos. Nesse período, foi professora regente de classe e assumiu cargos de Direção. A professora Laura mora no município de Silveira Martins desde 1989. Tem formação profissional no Magistério, cursado no Instituto de Educação General Flores da Cunha em Porto Alegre, Rs e Curso Superior em História, licenciatura plena pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, também em Porto Alegre. A professora Laura tem uma vasta experiência na Escola e, também, na sua atuação como regente de classe. É uma professora que está sempre disponível para ajudar os outros, bem como nas atividades extra-classe, realizadas pela Escola.

## **4 AS PROFESSORAS E SUAS NARRATIVAS: RELAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA**

... Pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história.

Maria Zambrano

Início a análise das narrativas pelas primeiras experiências das professoras com a leitura e a escrita, no ambiente familiar, durante a infância e adolescência. Após passo a relatar as experiências vividas durante todo o processo de escolarização desde a alfabetização até a formação inicial e, também, considerando a formação continuada. Por último, passo a focar as relações com a leitura e a escrita na prática pedagógica atual, buscando, dessa forma, conhecer as representações construídas por essas professoras ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

### **4.1 Relembrando a infância e a adolescência no ambiente familiar**

Dentre os diferentes lugares sociais em que a aprendizagem ocorre, destacamos a família, que representa o primeiro lugar no qual o sujeito está inserido. Desde o início da vida, ele é constituído como um ser histórico, biológico e social. É na família que se aprende a conviver com os outros para que, mais tarde, possa fazer parte de diferentes lugares sociais.

Marques (1995) nos diz que a família é o primeiro espaço mediador entre o homem e a sociedade, "é um diafragma protetor", local em que os sujeitos estão a vontade e onde são estabelecidos os primeiros contatos com o mundo e "a capacidade imaginativa, o autoconceito e a confiança em si se concretizam". A família, então, materializa essas condições que são fundamentais para que o ser humano possa integrar-se, mais tarde, ao grupo social. Sendo a função social da família integrar o indivíduo na sociedade, o mesmo autor acrescenta que a criança ao nascer:

... necessita de inserir-se na cultura humana para sobrevivência, mas, sobretudo, para as aprendizagens necessárias a que se constitua em suas dimensões indissociáveis de ser humano genérico, de indivíduo aculturado e de sujeito singular. Faz-se ela assim, desde o início, ou melhor, com intensidade decisiva nos primeiros anos... (p. 57).

Dessa forma, é importante essa relação e adaptação da criança no âmbito familiar para que, mais tarde, possa estabelecer relações com instituições mais amplas.

Iniciando esse processo de reconstrução do passado, as lembranças da infância e da adolescência, no âmbito familiar, com relação à leitura e à escrita, vieram à tona, repletas de detalhes significativos na história dessas professoras. Os fatos vividos na infância são reconstruídos através de relatos e pelo que ainda lembram de suas vivências anteriores, que foram significativas de acordo com o contexto da época:

Eu vim de uma família assim onde são várias irmãs, são só irmãs, e de todas, a minha mãe foi a única que não estudou, todas as outras estudaram. Então elas faziam faculdade. Eu era pequena e elas sempre me falavam da importância de estudar, de ler, e então, elas sempre me presenteavam com livrinhos e elas me contavam historinhas, porque a minha mãe é a mais velha de todas, então eu tive bem presente todas elas com a leitura. (Cléia)

Nesse fragmento a professora Cléia relembra os tempos de infância onde morava com as tias e com as quais teve a oportunidade de estar em constante contato com a leitura através das histórias contadas e dos livrinhos que ganhava de presente. Ela ainda coloca que sua mãe vinha de uma família grande e, por ser a mais velha, não teve a oportunidade de estudar, pois precisava ajudar sua mãe a cuidar das irmãs mais novas.

Sabemos que o contato com a leitura desde a infância é de fundamental importância, pois aguça na criança a curiosidade e a imaginação. Conforme Coelho (2004), a criança, ao ler e ouvir histórias, estabelece relações de seu eu com o mundo, percebendo, também, que o mundo real existe recoberto pelo mundo da linguagem que ela pode "descobrir". Nesse sentido, é indispensável o papel dos pais como incentivadores dessa habilidade, pois a leitura, além de alegrar e divertir, auxilia a criança a compreender os fatos do seu cotidiano a partir de suas impressões imaginárias.

Diferentemente da professora Cléia, a professora Ivana destaca, em suas falas, o pouco incentivo à leitura no seu ambiente familiar, o que acontece devido a vários fatores dentre eles, a exaustiva jornada de trabalho, os diversos afazeres de casa, a cultura da leitura e da escrita, como sugere o seu relato: “Meus pais geralmente não tinham tempo ou estavam cansados.” (Ivana)

O poder aquisitivo da família também é um fator determinante para o acesso à leitura. Nessa fala, a professora Ivana enfatiza as dificuldades financeiras atravessadas por sua família, o que não lhe oportunizou o contato com a leitura antes da escola.

Tive poucos livros mesmo na infância, nem lembro ao certo se tive. Meus pais não tinham "posses" para comprar, éramos três filhas e havia outras coisas mais importantes. Meus pais, devido ao trabalho deles, não tinham tempo de ler ou estavam cansados. Lembro-me que tive contato pela primeira vez quando entrei no jardim da infância. (Ivana)

O interesse pela leitura é determinado, em grande parte, pela atmosfera literária que a criança vivencia em casa. Essa influência do ambiente familiar é muito importante, pois a criança não aprende através da instrução, ela aprende através do exemplo e aprende atribuindo alguns significados. A criança aprende desde o momento que vem ao mundo, ouvindo conversas de sua mãe, dentro ou fora de casa. Portanto, para que a criança possa perceber e assimilar o valor social do ato de ler, ela deve ser estimulada através da observação. Num lar onde o ambiente seja rico em estímulos que propiciem ou facilitem a formação e o amadurecimento do "ser-leitor", a criança terá uma maior oportunidade de despertar o gosto pela a leitura, não somente por necessidade, mas, sobretudo, como fonte de prazer.

No entanto, a leitura também aparece, nas narrativas das professoras, como imposição, obrigação, tarefa diária e árdua. A professora Laura, ao lembrar do contato com a leitura na infância, comenta a maneira imposta pela mãe, que era professora, para incentivar os hábitos de leitura em casa: “Eu odiava ler. A minha mãe fazia eu ler todos os dias um livrinho de histórias. De tarde, eu só podia brincar depois que tivesse feito a leitura de um livrinho de história. Isso era um castigo para mim.” (Laura)

Nesta fala, a professora coloca que os hábitos de leitura eram tomados por ela como uma tarefa, uma obrigação, merecendo castigo e punições se isso não



acontecesse. Fica claro, na fala da professora, que toda a leitura imposta, ao invés de despertar o interesse e o prazer, acaba trazendo certa desmotivação e repugnância. Dentro dessa perspectiva, Paiva (2006) nos fala que tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança é uma tarefa que nos desafia, pois, no início, toda a criança constrói com o objeto livro uma relação semelhante à que tem com o brinquedo. Assim, cabe a nós, pais e professores (as), através de nossa sensibilidade, preservar essa relação lúdica.

## **4.2 Recordações do tempo de escola**

Sabemos que a escola, por seu caráter formativo, deveria ser o local das práticas educativas por excelência e onde os sujeitos possam fazer sua história no cotidiano de suas vidas. Ela, então, tem a tarefa de sistematizar todo o conhecimento cotidiano do (a) aluno (a), auxiliando-o na elaboração e sistematização desse saber. Sabemos que a escola não é o único local para aprender a ler e a escrever, mas, muitas vezes, propicia o primeiro e o único contato das crianças com a leitura e a escrita. Isso pode ser comprovado através da fala da professora: “ Quando eu comecei a ler, eu já comecei a pegar livros na biblioteca da escola. Eu devorava os livros da biblioteca, sempre foi ali a minha relação com a leitura. Em casa, eles não tinham essa preocupação.” (Carmem)

Nesse sentido, a escola desempenha uma importante função: cabe a ela atribuir um novo significado ao ler e ao escrever, como atividades significativas e comprometidas que favoreçam ao educando (a) possibilidades efetivas de compreensão e transformação de sua realidade social e pessoal.

Nesse contexto, a docência assume papel relevante, pois ela é desafiada a fazer a ligação entre os conceitos cotidianos com os da ciência, e não pode ocupar-se apenas em transmitir conhecimentos, pois conforme Marques (1995, p. 118):

... ensinar não é repetir, é reconstruir as aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores em presença...

Ao recordar as relações que tiveram com a leitura e a escrita na escola, as professoras destacam os contextos educativos nos quais estavam inseridas, assumindo a redução da prática pedagógica à mera transmissão de conteúdos e informações. Essas experiências correspondem à concepção de educação bancária, de que nos fala Freire (1996), onde os livros de literatura eram escolhidos pelo próprio professor e sua leitura cobrada no final do bimestre.

A leitura era encarada como um castigo, uma obrigação, para poder fazer algum trabalho, alguma redação valendo nota... Nunca eram sugeridos nomes de livros para que os alunos fizessem leituras espontâneas, era sempre uma cobrança. Tinha que ler aqueles livros horríveis para o vestibular, pois tínhamos que saber tudo sobre os livros. (Ivana)

Eu gostava de ler, mas eu noto assim que, na adolescência fica bem mais restrito, parece-me que a leitura não é muito incentivada, o que era para ser ao contrário. Eu não sei se eu vivi uma época que não se valorizava tanto, digamos assim, na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª eu não lembro de leituras. Eu lembro do resgate da leitura na adolescência mesmo, onde já havia uma preocupação com o vestibular. (Cléia)

É importante destacar, aqui, a presença da leitura mais freqüente nos anos iniciais. Já, nos anos finais, ela é menos presente. Essa prática, ainda é percebida nos dias de hoje. Observamos que, com o passar dos anos, as atividades com leitura e escrita na escola acontecem com menos intensidade, dando maior ênfase ao conhecimento científico das disciplinas curriculares. Dentro desse contexto, Antunes (2007, p.83) nos fala do distanciamento progressivo, que ocorre nessa etapa escolar entre a aprendizagem, o desejo e a felicidade:

A curiosidade de freqüentar a escola, de conhecer este universo, começa a ruir, na maioria das vezes, no momento em que a criança passa a se dar conta das regras, dos ritos e mitos que fazem parte dessa engrenagem de socialização que se intitula escola. O mundo simbólico que ela construiu a respeito da escola vai gradativamente sendo extinto em seu imaginário; o desejo de conhecer vai dando lugar à obediência rígida de regras; (...)

E assim, também, ocorre com as habilidades de leitura e escrita. A leitura, que antes era uma atividade prazerosa, que aguçava a curiosidade, a imaginação, a fantasia cede lugar a uma atividade árida, sacrificante e empobrecida.

Ao longo das narrativas orais, cada professora, em sua fala, expressa uma lembrança marcante da cultura no âmbito escolar com relação à leitura e à escrita. Sabemos que a postura que o (a) professor (a) exerce diante do processo ensino-

aprendizagem pode influenciar o aluno (a) de forma positiva ou negativa. Em sua fala, a professora Carmem relata as disciplinas que tinha mais afinidade e as lembranças dos professores de escola:

Sempre gostei mais da parte do português e da literatura. Sempre foi minha paixão. Os professores que eu lembro até hoje são dessa área. Adorava traduzir os poemas descobrir o que queriam dizer, a Capitu lá, o livro da Capitu, essas coisas assim, sempre achei o máximo, né. Eu sempre lia o livro inteiro, nunca li só os resumos. Talvez por isso minha facilidade de escrever. Eu adoro redação, para mim é o meu ponto forte. (Carmem)

Nesse caso, a professora Carmem destaca as influências positivas com relação à leitura vivenciadas na sala de aula, bem como os professores que ficaram na memória pelos ensinamentos e exemplos. Certamente, são experiências como essas, vividas no cotidiano da escola, que poderão transformar sua prática pedagógica e ressignificar, no tempo presente, as práticas futuras. Conforme Cunha (2000, p.91) "o que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão". Cunha destaca a importância da pessoa do professor, sua formação pessoal e profissional. Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (1995, p.17) afirma que "é impossível separar o eu pessoal do eu profissional."

Nesse sentido, destaco a importância de valorizar, na formação de professores, a sua trajetória pessoal, não apenas como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas, sobretudo, como um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente de sua identidade profissional. Pois, a prática docente, desenvolvida em sala de aula, é fruto não somente dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também, da trajetória de vida de cada professor (a) .

Com relação à escrita, as professoras colocam que foram pouco incentivadas a produzir:

E a produção, eu gosto de escrever, não tenho dificuldade, claro tenho algumas lacunas que eu acho que ficaram justamente onde eu te falei, na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série eu acho que fui pouco incentivada na minha escrita. Então algumas lacunas ficaram, mas eu gosto de escrever, não tenho dificuldade. (Cléia)

Sabemos que a escrita não é apenas uma mera transcrição gráfica da fala, mas, conforme Marques (2001), uma negociação de sentidos com os outros interlocutores, pois, aquele que escreve recorre ao seu imaginário buscando encontrar novos caminhos a fim de não se apropriar das idéias ou pensamentos alheios. A escola, então, precisa proporcionar um ambiente de aprendizagem que possibilite ao aluno (a) ser produtor de seu próprio saber, favorecendo-lhe possibilidades efetivas de compreensão e transformação de sua realidade social e pessoal.

Dentro desse contexto, a professora, ao relatar suas experiências com a escrita na escola, menciona algumas lacunas que ficaram em seu aprendizado devido à falta de uma maior exploração das atividades relacionadas à produção textual. Isso, de certa forma, lhe possibilitou uma avaliação e ressignificação em sua prática pedagógica:

Eu sempre procuro trabalhar a produção em sala de aula, pelo menos uma vez por semana. Até mesmo num trabalho interdisciplinar, como por exemplo, numa história matemática eu peço para eles continuarem a história. (Cléia)

Percebo, aqui, a preocupação da professora Cléia em desenvolver atividades de produção textual com seus alunos (as). Talvez isso se dê pelo fato de ela própria possuir lacunas devido à falta de incentivo da escrita no seu tempo de escola.

### **4.3 Lembranças da formação inicial**

Entende-se como formação um processo que atravessa toda a vida do ser humano. Conforme Cattani (1997), por muito tempo a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor. A autora ainda afirma que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional. (p.34)

Dentro desse contexto, o resgate da memória docente é de fundamental importância, pois valoriza a compreensão do processo de formação, no qual os professores são agentes que se constroem coletivamente, através da sua presença e da maneira de ser e interagir com os outros. Assim, as narrativas, em forma de relatos orais e escritos possibilitam às professoras conhecer as diferentes representações sobre sua maneira de significar as coisas e as situações.

Dessa forma, através dos relatos das professoras, pude compreender como cada uma foi tecendo o seu processo de formação. Considerando a formação inicial das professoras nos diferentes cursos, fica evidente a importância das experiências formativas para sua vida:

Na graduação muita leitura, muita, muita, das mais diversas obras. Desde Thompson "O grande massacre dos gatos", que era mais uma questão de literatura até obras históricas. Também lia principalmente jornais, porque como a minha formação é História, a minha formação não é Pedagogia, então a leitura era mais voltada para o conteúdo que eu estava interessada dentro da história. (Cléia)

As experiências de leitura e escrita na formação inicial são valorizadas e reconhecidas pelas professoras como fundamentais tanto para sua formação pessoal quanto profissional. Isso, também, pode ser percebido pela maneira como cada professora está vivendo a profissão e a vida pessoal:

Hoje eu leio jornais, revistas da área da educação, notícias, e leituras como passatempo eu não tenho muito tempo. Eu até estou com um livro lá na minha cabeceira, mas não comecei ler ainda... Eu leio para o meu crescimento pessoal e profissional, porque eu penso que com a leitura tu tens uma outra visão de mundo, não fica no "micro", tu vai para o "macro", uma visão maior. (Cléia)

Ao relembrar o convívio com a leitura e a escrita, durante a trajetória acadêmica das professoras, percebi algumas referências marcantes sobre a leitura e a escrita na formação inicial.

A professora Laura, ao resgatar as lembranças do estágio no Curso de Magistério, relata a admiração pela professora de Psicologia, que conseguiu detectar os traumas vivenciados pela aluna com relação a essas práticas, despertando novamente o gosto pela leitura:

No meu estágio de 1º grau, a professora de psicologia percebeu o trauma que eu tinha com leitura e gramática e sugeriu que eu trabalhasse com os

alunos atividades lúdicas, como dobraduras, charadas, jogos de inteligência, memória visual, hora do conto... foi procurando diferentes maneiras de contar histórias, através do exercício da imaginação que eu voltei a me interessar pela leitura. (Laura)

Todo o professor carrega inconscientemente uma bagagem de modelos de mestres que, de certa forma, contribuíram na construção de sua identidade profissional. Dessa forma, além de imagens e saberes construídos ao longo de sua trajetória pessoal, soma-se ao seu posicionamento a maneira como foi formado.

Nesta fala da professora, podemos fazer uma aproximação com o imaginário de que parte da docência se constrói também pela inspiração em modelos que são seguidos ou rejeitados, mas que, no contexto da docência, funcionam como inspiradores de práticas pedagógicas

É possível perceber também que as experiências com a leitura e a escrita, na formação inicial, restringem-se apenas à área específica de estudo, como pode ser comprovado na fala a seguir: “ Na graduação, já a leitura fazia parte do dia-a-dia dos estudos. Lembro que nas aulas de didática da educação eu sempre fazia a leitura dos polígrafos em aula. Textos que, muitas vezes, eram para ler em casa, eu lia em aula.” (Ivana)

Nesta fala, fica evidente que as práticas de leitura, na formação acadêmica, estão voltadas basicamente para a informação, não havendo uma preocupação maior em trabalhar tal habilidade no sentido de contribuir para uma construção de sentidos, ou seja, como uma "poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo". (PAIVA, 2006, p.128).

#### **4.4 Formação continuada: uma contínua aprendizagem**

Ao tratar das questões referentes ao processo educativo, precisamos levar em conta a necessidade de compreender o ser humano por seu inacabamento (FREIRE, 1997), ou seja, pela consciência de sua inconclusão, o que lhe possibilita estar inserido num constante movimento de busca: "Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou essa educabilidade", (p. 64)

Dentro desse contexto, a formação continuada é compreendida como uma contínua construção de saberes sobre as práticas educativas, através de teorias e

das próprias experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme Rosinsky (2004, p. 22), “A formação continuada é uma escolha pessoal e essencial para ressignificar os saberes e a prática docente, que se aperfeiçoam durante o desenvolvimento do processo de formação profissional.”

Por ser uma escolha pessoal, o (a) professor (a) é responsável por sua trajetória de continuidade formativa. Na condição de ser um aprendiz que está aprendendo constantemente, tende a desenvolver seu potencial humano e a sua cidadania, não como essências dadas *a priori*, mas como autoconstrução permanente. Por isso, nos dias de hoje, precisamos pensar a formação continuada como um processo de reconstrução pessoal e profissional, procurando compreender novas abordagens e conceitualizações, avaliar situações diferenciadas e estar atento para lidar com o inesperado, o novo.

Dentro dessa perspectiva, formar-se presume troca, experiência, interações sociais, aprendizagens. Assim, um processo de vida é um percurso de formação e transformação onde vamos construindo nossa identidade pessoal.

Toda a busca por novas aprendizagens repercute diretamente na prática pedagógica do professor, bem como em sua vida pessoal. Ao falar das práticas de leitura e escrita na formação continuada, as professoras colocam que essas habilidades são importantes e necessárias e que auxiliam tanto na trajetória pessoal quanto profissional. Isso pode ser comprovado na fala da professora Cléia quando diz que “ A formação continuada é importante, ela ajuda bastante porque te aguça um monte a curiosidade por procurar coisas novas” . A professora Ivana também destaca a importância das práticas de leitura e escrita na formação continuada: “ Procuro sempre tirar algum ensinamento para mim das leituras que faço e, sempre que possível, passo para os outros.”

No decorrer das falas das professoras, percebi que as práticas de formação continuada, em sua maioria, estão voltadas somente para satisfazer uma exigência, sem a preocupação de que os temas trabalhados estejam de acordo com as reais necessidades dos (as) professores (as) e do (as) alunos (as). Ainda, é notório, pelo discurso das professoras, que alguns cursos de formação continuada têm se preocupado em desenvolver técnicas que auxiliem de imediato o (a) professor (a) em sala de aula, deixando de lado os questionamentos e reflexões sobre a prática docente.

Eu sempre aproveito as coisas que são dadas na formação continuada, mas este ano, algumas eu tive que deixar de lado. A palestra da Roberta sobre o Projeto Pitangua foi ótima, mas eu não consigo trabalhar com a turma que eu tenho este ano. Tem crianças que vêm a mil para a escola, é diferente dessas que nunca tiveram contato com lápis, borracha, papel, revistas... (Carmem)

Sabemos que, trabalhar com a memória docente, na formação continuada é fundamental, pois as ações docentes estão relacionadas, também, com as antigas lembranças escolares, seus professores e práticas pedagógicas. Essas lembranças possibilitam aos sujeitos refletir sobre sua história de vida e, com isso, instaurar novas significações a cerca das práticas de leitura e escrita na escola. Porém, em nenhum momento das falas das professoras, tal resgate é mencionado quando se trata de formação continuada, o que nos faz perceber que ainda há um grande distanciamento no que se refere ao processo de reflexão e valorização do (a) professor (a). Esse distanciamento de sua trajetória pessoal, de certo modo, leva os (as) professores (as) a participar de cursos e seminários de formação sem conseguir, na maioria das vezes, inserir na prática pedagógica os conhecimentos adquiridos.

Nos dias de hoje, não se pode mais considerar a formação continuada apenas como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas, como afirma Nóvoa (1992), um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos, também, através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer de sua carreira docente.

Nesse sentido, penso que precisamos instaurar na escola espaços de formação continuada que levem em consideração as histórias de vida desses (as) professores (as) que fazem parte de diferentes cenários educacionais. Só assim, os (as) professores (as) poderão refletir e produzir novos saberes, inclusive em relação às práticas de leitura e escrita.

#### **4.5 Trajetória docente: as professoras e suas práticas**

Ao longo da história da profissão docente, muito se vem discutindo sobre a relação dos (as) professores (as) com seus saberes; de um lado, enquanto



produtores de um saber próprio e, por outro, como meros transmissores e consumidores de saberes alheios. Dentro desse contexto, levar em consideração as representações construídas pelos (as) professores (as), no decorrer de sua trajetória, é muito importante para poder analisar os diversos ângulos da ação pedagógica: se ela conduz à passividade e à acomodação da imaginação ou se ela incentiva a reflexão.

A partir das narrativas das professoras, reconheço a primeira compreensão, na qual constroem suas práticas a partir da ação concreta e dos pensamentos próprios e singulares:

Eu pego a idéia do livro didático, aquela leitura, música que está lá. Se eu vejo que não é adequada eu adapto para uma outra forma mais fácil. Se eu vejo que aquele assunto vai dar certo, eu deixo igual, mas sempre na hora de planejar tu muda alguma coisa, porque as crianças, as turmas são bem diferentes de um ano para outro... Eu gosto muito da idéia, de pegar a idéia das coisas. Depois eu modifico conforme os alunos, eu simplifico ou aprofundo. É como nos livros de alfabetização onde tinha a idéia da morada, da casa para começar ensinar o "ca", o "co", no caso. Só que eu já puxei para a realidade deles, eu mandei desenhar a casa deles. Depois, então eu colocava a música da casa. Às vezes, eu invertia a ordem para ir num caminho que os alunos pudessem entender. (Carmem)

A prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante, não só dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas, sobretudo, na trajetória de vida e do saber experiencial. Conforme Tardif (2002, p.36):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Assim, a prática docente inclui diferentes conhecimentos oriundos de valores, representações, concepções, histórias de vida que vão se construindo ao longo dos tempos vividos.

Nesse sentido, a valorização da memória docente, através das narrativas dos (as) professores (as) é um elemento fundamental para a reflexão e a resignificação da prática pedagógica, pois apresenta a voz, os olhares e os sentimentos dos sujeitos e suas relações com o mundo que o cerca.

Dessa forma, é possível compreender as concepções a cerca da leitura e da escrita, bem como as relações das professoras com tais habilidades na sua vida:

Eu procuro ler, não é freqüente, até porque isso é uma desculpa que nós usamos, mas a questão do tempo é bem restrita... sempre que eu posso, eu leio. (Cléia)

Eu gosto de ler livros. Ultimamente eu leio muitos livros espíritas. Mas gosto de tudo que é romance; revista, de tudo que é tipo, não tenho um gênero preferido. (Carmem)

Ao tratar das relações pessoais com a leitura, as professoras, apesar de reconhecer a importância das práticas de leitura e escrita, tanto para sua vida pessoal quanto profissional, assumem não ser leitoras assíduas, usando muitas vezes, o fator tempo como desculpa. Ainda, ao falar das leituras para o lazer, destacam os livros de auto-ajuda como suas leituras prediletas. Isso reforça a idéia de que o ato de ler proporciona apreensão, apropriação e transformação de significados, não somente para nossa prática profissional, mas, também para nossa vida pessoal.

A professora Ivana, em sua fala, enfatiza o gosto e o prazer que tem em ler para os filhos e os alunos: “Leio para meus filhos e para os alunos. Gosto porque, em alguns momentos, eu invento outros personagens dando nome a eles, geralmente o nome das crianças e vejo nos seus olhares um brilho maravilhoso.”

O recurso utilizado pela professora, ao contar histórias às crianças, é muito importante, pois além de exercer um fascínio sobre as mesmas pelas histórias de fadas, príncipes, princesas, bruxas, etc., já afirmava Strôngoli (1990) que o professor que usa a lembrança de suas experiências infantis ou juvenis, penetra rapidamente, e com prazer, em texto escrito para a infância ou a juventude e, identificando-se com sua temática e forma de expressão, chega facilmente ao trajeto do aluno. Dessa forma, o professor, além de despertar no aluno as práticas discursivas orais, também estimula o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Ainda, são essas narrativas contadas, em casa ou na escola, que ocupam, muitas vezes, o imaginário das crianças, proporcionando-lhes conhecer melhor seus sentimentos e seus impulsos, bem como trabalhá-los.

Ainda, pelo depoimento das professoras, fica visível a conseqüência imediata dessas leituras, tanto para a aquisição do conhecimento quanto para a produção escrita:

Se eu fosse fazer um concurso hoje, eu não teria dificuldade em área nenhuma, em assunto nenhum... Tenho facilidade em escrever sobre qualquer assunto, seja ele qual for, sobre meio ambiente, política ou... (Carmem)

Sabemos que os hábitos de leitura são fundamentais em nosso cotidiano porque, além de nos ampliar a visão de mundo, nos possibilita a efetivação da escrita. E a escrita, conforme Marques (2001), também é um *território de edificação das pessoas*, pois através dela temos a possibilidade de reconstruir a realidade, as personalidades e a cultura.

Talvez essa facilidade de escrever, proveniente do contato constante com a leitura, seja um dos motivos pelos quais as professoras procuram despertar nos alunos (as) o gosto pela leitura, como aparece na fala a seguir: “ Eu presenteio todos os meus alunos com livrinhos de histórias no seu aniversário.” (Cléia)

Ao presentear os alunos com livrinhos de histórias, a professora está despertando na criança o imaginário e promovendo o alargamento de seus horizontes cognitivos, pois o livro é um importante meio de comunicação para as crianças. Além disso, as histórias infantis possuem os mais variados temas e envolvem todos os tipos de experiências. Portanto, constituem um mundo onde a realidade e a imaginação se completam e se fundem, transmitindo à criança uma visão a cerca das atitudes e dos valores do ser humano.

Ao tratar da prática pedagógica, percebo que esta foi sendo construída pelas professoras através das experiências e vivências, no decorrer de seu processo de formação.

Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, as professoras destacam uma ênfase nas práticas relacionadas à leitura e à escrita, como podemos observar nas falas:

Trabalho com a leitura e a escrita mais na fase oral. Eu leio uma vez e depois eles lêem comigo, várias vezes. Depois eles identificam as palavrinhas... Construir um texto coletivo é uma atividade que eles gostam de fazer, porque eles participam juntos... Eu nunca vi eles resistentes para fazer isso.... A partir de gravuras, eles dão nomes aos personagens, dizem como está o dia, o tempo, escolhem um título para a história... Eles vão montando a história e eu vou escrevendo no quadro. (Carmem)

As estratégias utilizadas pela professora Carmem para trabalhar as habilidades de leitura e escrita, na turma de alfabetização, são fundamentais, pois, conforme Teberosky (2005, p.26):

É preciso compartilhar com a turma as características dos personagens, comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar o enredo, elaborar questões e deixar que eles exponham as dúvidas.

Ainda, sobre a questão de a professora escrever a história no quadro, Teberosky defende tal estratégia. Segundo ela, "a atuação do *escriba* é um ponto bastante importante no processo de alfabetização", pois ao ver o que disse escrito no quadro negro, o aluno (a) tem a oportunidade de diferenciar a linguagem escrita da falada, percebe a organização da escrita em linhas, a separação das palavras e o uso de outros símbolos, como os de pontuação. Através desta ação, a criança vê o seu texto se concretizar.

As professoras também se preocupam em desenvolver no aluno (a) tanto a expressão oral como a escrita, buscando enfatizar a oralidade na apresentação de trabalhos e a produção textual:

Outra maneira de trabalhar a leitura é a seguinte: Eles levam o livrinho de histórias para casa e no outro dia têm que apresentar para os colegas. Uns apresentam a narrativa excelente; outros falam exatamente as palavras que estão no livro. (Cléia)

Depois de assistirem um filme, eu sempre peço para eles fazerem uma produção textual com gravuras, porque, a partir das gravuras, eles podem imaginar e produzir uma história, um diálogo. (Ivana)

Eu faço muita leitura e produção de texto com os alunos. No final de qualquer tema trabalhado em aula, eles fazem uma produção de texto. Geralmente montamos um livro no final do ano com as produções deles. (Laura)

Conforme Lerner (2006, p. 14-16), o trabalho com tais habilidades é importante, pois a leitura implica uma construção de significados que não estão no texto, mas são construídos pelo leitor. Já, ao se referir à escrita, a autora afirma que esta pode ser um instrumento de reflexão para o próprio pensamento: "Quando está produzindo, por exemplo, o resumo de um texto, o aluno é obrigado a compreendê-lo mais do que quando lê. Precisa explicitar aquilo a que se refere e usa a escrita para organizar o que entendeu."

Através das falas, pude perceber que, apesar de algumas atividades seguirem modelos e metodologias semelhantes às usadas no passado, há uma preocupação das professoras em trabalhar as práticas de leitura e escrita, no sentido de proporcionar ao aluno (a) atividades que, ao mesmo tempo em que são

prazerosas, levem-no (na) a refletir, expressar-se de forma clara, trocar opiniões, posicionar-se. Enfim, atividades em que possam exercer sua autonomia e cidadania.

Quanto ao planejamento das aulas as professoras colocam com clareza que, em alguns momentos, são consumidoras da leitura e da escrita. Mas, na maioria das vezes, são produtoras de seu próprio material. Isso fica evidente nas falas:

Eu não uso o livro didático do início ao fim. A coleção que veio, eu uso apenas como recurso... Eu adapto a nossa realidade, até porque, à medida que tu vai trabalhando com a turma vai vendo o que dá certo e o que não dá. Então, muda muito. (Cléia)

No cotidiano da sala de aula, as professoras procuram se utilizar de diferentes saberes, por elas adquiridos, ao longo de sua trajetória: saberes pessoais, saberes provenientes de sua formação escolar e profissional, dos programas e dos livros didáticos, pois, conforme Tardif, (2002, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Esses diferentes saberes, também, servem de suporte para auxiliar nas diferentes situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Ao tratar das principais dificuldades e/ou facilidades encontradas ao trabalhar com as práticas de leitura e escrita, as professoras colocam:

De forma geral eles gostam de ler, principalmente os livros infantis. Eles adoram ler. A maior dificuldade é a escrita deles, eles escrevem um português muito coloquial. Como eles falam, eles escrevem. É aí que estão as maiores dificuldades. E também, eles têm dificuldade de fazer a ligação entre início, meio e fim, ter uma seqüência lógica de texto. Mas, se eu peço para eles escreverem, eles escrevem. No início têm um pouquinho de resistência tanto que eles perguntam: "Quantas linhas, professora? No máximo cinco? E eu respondo: No mínimo dez". (Cléia)

Ao falar do gosto pela leitura, a professora, também, coloca a grande procura dos (as) alunos (as) por livros que contenham bastante figuras:

E tem outra coisa que eu vejo neles: Não é só da leitura que eles gostam. Eles gostam também das gravuras dos livros. Eles gostam que seja um livro atrativo, que eles possam olhar também. Tanto que eu tenho o "livrão". O "livrão é assim: a cada dois dias, um aluno leva o "livrão" para casa". O

livrão é um tesouro de contos de fadas que tem várias histórias. O fato de eles levarem o "livrão" para casa, mesmo que não lêem, eles têm um contato com a escrita, sabe, e também com as gravuras. E isso ajuda a aguçar a imaginação deles. (Cléia)

Para comprovar a relevância que tem as gravuras para despertar a criatividade e a imaginação do (a) aluno (a), busco referências em Paiva (2006, p.129):

A linguagem que constrói a literatura infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para a criança - o livro de imagens inclusive - não tem fronteiras. Ele desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

Através do imaginário social, os sujeitos constroem suas identidades, elaboram representações, desempenham papéis e ocupam posições sociais, formando imagens daquilo que constitui a ciência e, nesse caminho, vão ressignificando práticas como sujeitos históricos. Isso fica comprovado na fala da professora, ao falar da ressignificação de seu trabalho em função da turma.

O problema é que eles vêm muito sem incentivo de casa, nunca pegaram um jornal, uma revista. Tanto que se tu distribuir revistas para eles recortarem palavras, eles ficam olhando as figuras... recortam celular, carrinho, carrão... (Carmem)

A professora, ao fazer esse comentário, explica que, este ano, a maioria dos alunos da turma, além de não serem incentivados no ambiente familiar, não fizeram pré-escola, o que dificulta na sua alfabetização. Segundo ela, foi preciso fazer todo um trabalho de coordenação motora com essas crianças para, posteriormente, trabalhar as atividades e conteúdos relativos ao ano.

Sabemos que a sociedade gera as representações a respeito das instituições, das pessoas, das atividades, das profissões, etc. Na narrativa da professora Carmem, houve a construção de representações imaginárias a cerca da prática docente, que, em contato com a realidade, precisou ser ressignificada.

## 5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Entre o passado, onde estão nossas recordações,  
e o futuro, onde estão nossas esperanças,  
está o presente, onde encontramos  
o desafio de fazer todo o sonho se concretizar.

Autor Desconhecido

A pesquisa intitulada *Representações sobre a leitura e a escrita na formação de professores: uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais*, realizada com quatro professoras, em exercício, na Escola Estadual de Educação Básica Bom Conselho, teve como objetivo central buscar a aproximação construída por essas professoras a cerca da leitura e da escrita, a fim de instigar a reflexão das mesmas e possível redimensionamento em suas práticas pedagógicas. Essas idéias orientaram a pesquisa, através de objetivos específicos que buscaram conhecer e compreender as experiências de leitura e escrita que as referidas professoras desenvolveram em suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como conhecer algumas atividades relacionadas à leitura e à escrita que são desenvolvidas em sala de aula.

Esta pesquisa possibilitou-me conhecer os modos singulares como cada professora veio se transformando e construindo sua identidade profissional em interação com os outros contextos da vida. Os elementos da vida profissional, social, familiar, estiveram interligados, reciprocamente, em seus relatos, proporcionando-me compreender a maneira pessoal, singular e diferenciada de como foram sendo vividas as interações e como as vêm estabelecendo, nas diferentes etapas de suas vidas.

A metodologia utilizada, no decorrer da pesquisa, foi a abordagem (auto)biográfica, através de relatos orais e escritos o que possibilitou, às professoras, um exercício de desconstrução das imagens instituídas com relação à leitura e à escrita, permitindo-lhes rever experiências e identidades, não só de sua trajetória e do seu processo de construção, mas, também, de sua prática de ensino e de sua postura como professor. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.16) trata do fator da autoconsciência presente nesse processo:

... porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Dessa forma, quando nos propomos a ouvir o que os professores (as) têm a dizer sobre suas trajetórias, estabelecemos uma relação que ultrapassa a dicotomia pesquisador-pesquisado, oportunizando-lhes a reflexão e a ressignificação como possibilidade formativa. Por isso, as narrativas orais e escritas representam o suporte das questões de pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que buscam aproximações imaginárias construídas e as possíveis influências na prática pedagógica, são, também, o ponto de partida para a construção teórica. Conforme Cavaco (1995, p.157):

... Em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que sem combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projetando-o no devir...

Assim, após revisitar com as professoras protagonistas, as suas histórias, e percorrer juntamente com elas as representações que se construíram nesse caminho, passo a fazer algumas reflexões sobre os sentidos e as imagens elaboradas com relação à leitura e à escrita.

No relato de suas trajetórias, as professoras trazem representações, que não são somente de quem fala, mas vêm de outras vozes, anteriores e diferentes e se aproximam da forma como é tratada a leitura e a escrita no seu cotidiano, pois não há como separar o professor de sua formação, nem, tampouco, o aspecto pessoal do profissional. Sabemos que a formação influencia, diretamente, a ação docente, pois o sujeito é um ser social e, dessa forma, tanto exerce quanto sofre influências de outros sujeitos e de representações que os rodeiam.

As professoras, quando se referem às experiências com a leitura e a escrita, reconhecem os momentos que consideram formadores, ou seja, que tiveram impacto nas suas vidas, tanto positivos como negativos.

Num primeiro olhar sobre as lembranças da infância e da adolescência, no ambiente familiar, em relação à leitura e à escrita, duas realidades opostas foram reveladas: para algumas famílias, a leitura ocupava um lugar significativo, atribuindo a ela um valor simbólico, como meio de inserção da cultura, devendo, portanto, investir e incentivar os filhos na aquisição e no contato com a mesma, através da



mobilização de esforços, inclusive na compra de livros infantis. Porém, o ambiente familiar, também, aparece como pouco significativo para suas trajetórias, configurando-se como lacunar no que se refere à leitura. Nesse caso, o ingresso no universo letrado deu-se a partir do momento em que começaram a freqüentar a escola.

Já, a escola, apareceu, em algumas trajetórias, como um lugar importante para o primeiro contato com o universo das letras. Ao recordar os tempos de escolarização, percebo que, nos primeiros anos de escola, a leitura e a escrita aparecem na vida das professoras, em sua maioria, como atividades prazerosas que aguçam a imaginação e a curiosidade. No entanto, nos anos finais, as imagens construídas por elas sobre tais atividades foram, em geral, negativas, pois essas questões eram tratadas com menos freqüência e de uma forma fragmentada, mecânica e desvinculada do contexto, apenas com o objetivo de cumprir os conteúdos curriculares, sem preocupação alguma com o prazer, o entretenimento e a produção de sentidos. Predominava, portanto, uma formação ainda tecnicista, não privilegiando o desenvolvimento dessas habilidades em todas as suas dimensões.

Assim, fica evidente que a escola contribuiu, em partes, para desenvolver sua formação como leitoras, pois, na opinião das entrevistadas, os métodos e as práticas pedagógicas que direcionavam ao ensino dessas habilidades, com algumas ressalvas nos anos iniciais, contribuíram para um afastamento e/ou aversão às atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, pude comprovar, através de suas narrativas, que elas tendem a preferir o modelo pautado na leitura para o lazer e fruição como sendo aquele capaz de formar o leitor e que deixou marcas positivas em suas trajetórias. Nesse aspecto, precisamos refletir sobre as práticas do ensino da leitura e da escrita adotadas na escola, nos dias atuais. Nem sempre elas contribuem para que haja um incentivo e motivação para realização dessas atividades, principalmente se elas estiverem voltadas para um modelo único e fechado privilegiando a leitura em voz alta, a leitura como prática avaliativa ou como pretexto para ensinar a gramática.

Das experiências de formação acadêmica e continuada, as professoras destacaram aquilo que foi significativo em sua trajetória, que as tocou e que, de alguma forma, procuram utilizar em sua prática pedagógica. Na graduação, a leitura aparece novamente com mais intensidade, mas, também, relacionada, diretamente, à área específica de estudo como forma de conhecimento. Ainda, nessa etapa da

trajetória das professoras, ficaram evidentes as influências positivas de alguns mestres sobre seus alunos, o que lhes incentivou de forma relevante a uma maior aproximação com essas habilidades. Ao se referirem à formação continuada, percebi, pelas falas das professoras, que as habilidades de leitura e de escrita ainda são pouco exploradas. A formação continuada, então, está mais voltada a cumprir uma exigência de sua mantenedora ou a suprir as necessidades mais imediatas do (as) s professores (as) em sala de aula.

No que se refere às práticas adotadas em sala de aula, notei que todas elas, sem exceção, mencionaram que hoje, raramente fazem o uso exclusivo do livro didático; houve uma reorientação de suas ações, provocando mudanças significativas no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Nesse sentido, procuram criar e utilizar-se de outras estratégias para desenvolver essas habilidades, tais como: contação de histórias, construção de textos coletivos, produção de textos a partir de filmes, entre outras.

A respeito das leituras pessoais das professoras participantes da pesquisa, percebi que as mesmas preferem eleger como objeto a literatura de auto-ajuda, explicitando alguns motivos para tal escolha, que vão desde a busca de alternativas para os problemas de ordem profissional e cotidiana, à questão espiritual. Além disso, sua formação como leitoras é resultado de um conjunto de situações, saberes e experiências. E que as vivências na família, na escola, na formação inicial e continuada, bem como em sua vida social, possivelmente, interferem nas suas ações.

E, assim, por esses caminhos e por outros, as professoras participantes da pesquisa transitaram e foram construindo sua identidade profissional.

Sabemos que o alicerce transformativo é construído pelo trabalho conjunto e permanente de flexibilidade crítica sobre as próprias ações que geram saberes inerentes e realimentadores desse processo qualitativo do desenvolvimento humano. Com os relatos, as professoras puderam, então, recuperar suas trajetórias, associando-as às formas de ser, circunstanciadas em teias de acontecimentos passados que produzem novas linhas, abrindo caminho para novos acontecimentos.

Nesse processo investigativo, no qual as protagonistas da pesquisa desejaram e disponibilizaram-se a fazer a narrativa de suas vidas, não posso deixar de comentar sobre o meu papel enquanto investigadora. Por diversas vezes, na

escrita, na transcrição das gravações, na leitura interpretativa dos relatos, pude rever-me, lembrando de minhas vivências e caminhos percorridos.

Essas interações, durante a pesquisa, trouxeram-me significações importantes como oportunidades formativas, proporcionando-me uma reflexão sobre os meus próprios processos de formação. Desde o primeiro contato com as professoras protagonistas, as relações foram acontecendo num ambiente de colaboração, partilha e comprometimento próprio, de cada uma, naquele compromisso que estávamos assumindo. Através dos relatos, também, transporte-me às minhas trajetórias, sendo que, certas vezes, pareciam fazer parte dos meus contextos. Os momentos de interação com essas professoras propiciaram-nos um maior conhecimento das trajetórias singulares, que até então nunca tinham vindo à tona e que agora aparecem, contribuindo de forma relevante para ressignificar a prática pedagógica.

Também sabemos que os (as) professores (as) constroem seus saberes na ação, e estes só podem ser compreendidos em relação às condições estruturais de trabalho. Em outras palavras, os saberes profissionais dos (as) professores (as) são temporais, isto é, adquiridos através do tempo. Portanto, boa parte do que sabem sobre as práticas de leitura e escrita vem de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua trajetória de vida escolar e acadêmica. Antes mesmo de exercerem a profissão, já possuíam uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças e representações sobre tais práticas, muitas vezes, reativadas ou não ao iniciar suas atividades profissionais.

Ao resgatarem suas trajetórias enquanto agentes sociais, manifestaram as emoções, culturas, pensamentos, ações, trazendo consigo algumas marcas dos contextos que fazem parte. Os seus saberes, além de personalizados, são situados e têm sentidos particulares, que lhe são próprios por sua trajetória de vida.

Assim, ao longo das narrativas, pude notar a maneira como cada professora procurou trilhar o seu caminho profissional.

Disso tudo, concluo que, apesar da experiência escolar e acadêmica das professoras não terem dado embasamento teórico e metodológico suficiente para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com as habilidades de leitura e escrita, as mesmas têm consciência da importância e necessidade de tais habilidades para a inserção do ser humano no mundo contemporâneo.

Essa falta de subsídios teóricos para a atuação docente, no que se refere à leitura e à escrita, faz com que as professoras tenham representação de uma formação que deixou lacunas. Em virtude dessa lacuna, as formas de trabalhar com essas habilidades, em sala de aula, ainda têm semelhança com as práticas desenvolvidas no passado. Parece-me que, há presença, em suas práticas, do que Boaventura de Souza Santos (2002) denomina de *conhecimento-regulação*, um conhecimento que acompanhou o projeto da Modernidade e que continua se manifestando nos dias atuais.

Mas, ser professora é, igualmente, uma aprendizagem que se constrói, também, na prática. Portanto, é no cotidiano que se dá o complemento da formação atuando como formação continuada para atingir os objetivos propostos, através de uma busca constante que passa a fazer parte da docência.

Nesse sentido, em seus discursos, posso perceber essa busca constante de mudança e ressignificação das representações construídas, ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, tentando aproximar suas práticas do que Boaventura (2002) denomina de *conhecimento-emancipação*, um *conhecimento prudente para uma vida decente*.

E, nesse momento, como professora, também, me comparo com elas, tentando livrar-se dos resquícios do modernismo, onde o prazer na escola parece ter de ser abolido para dar lugar ao conhecimento científico. Essa busca contínua pode ser justificada através de seus planejamentos e atividades desenvolvidas com os (as) alunos (as).

Em suas falas, ficou claramente explícito que elas compreendem a sala de aula como um ambiente de aprendizagem, que gera e possibilita múltiplas situações de leitura e escrita como atividades significativas ao aluno. E, ao tratar dessas habilidades, as professoras demonstram clareza de que, as práticas de leitura e de escrita devem ir além dos aspectos gramaticais, da semântica e da sintaxe, ou seja, devem ser vistas, conforme Barcelos (2005) como um *território de produção do conhecimento*, de desenvolvimento do pensamento humano e de enriquecimento da personalidade, possibilitando ao aluno (a), não somente compreender o mundo em que vive, mas, também, transformá-lo. Há muito que se mudar ainda, porém isso é um excelente começo para se buscar alternativas de mudanças.

Além disso, é importante destacar que essas professoras empenham-se em buscar formas e alternativas para melhorar sua prática. Nesse sentido, sabendo que

os estudos sobre as representações sociais possibilitam uma aproximação com as construções imaginárias dos (as) educadores (as), torna-se indispensável dar mais atenção a essas questões na formação continuada, levando os (as) professores (as) a voltar o olhar para dentro de si, a fim de que possam conhecer suas próprias representações e, a partir disso, refletir, problematizar e modificar suas próprias ações e atitudes.

Ouvir as professoras, então, é sempre uma experiência gratificante, pois nos fornece elementos relativos as suas experiências com a leitura e a escrita, oriundos de suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como nos leva a compreender o seu fazer docente, além de nos trazer importantes contribuições para implantação de propostas de intervenção e formação nessa área.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método em ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajetória docente**: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

\_\_\_\_\_. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: **Dossiê História da Educação**. Revista do Centro de Educação, v. 32, n.01, p. 81-96, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARCELOS, V. H. L. Educação ambiental e literatura: a contribuição das idéias de Octavio paz. In: BARCELOS, V.H.L.; NOAL, F. (Orgs.) **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ecologia e complexidade: desafios para a educação no terceiro milênio. **Impulso**, Piracicaba, v.3, n.30, p.59-74, 2002.

\_\_\_\_\_. Império do terror - um olhar ecologista. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma ecologia da aprendizagem humana - o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. In: **Educação: Ensino e Educação de professores**. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n.3 (60), Set./Dez.2006.

BELLOCHIO, Claudia; TERRAZAN, Eduardo A; TOMAZZETTI, Elisete. Profissão Docente: algumas dimensões e tendências. In: **Dossiê História da Educação**. Revista do Centro de Educação, v.29, n.2, p.17-32, 2004.

CATANI, D. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. A nova utopia: a literatura e o homem-criador-do-futuro. In: ROSING, Tania M.K. ...[et al]. **Edgar Morin: religando fronteiras**. Passo Fundo: UPF, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10.Ed. Campinas: Papyrus, 2000.

FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Imaginário Social**: revendo a escola. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, nº61, jan./mar.1994.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**. Teoria e prática da libertação. Porto: Nova Crítica, 1977.

\_\_\_\_\_.**Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_.**Pedagogia do Oprimido**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GANZAROLLI, Maria Emília. Leitura, literatura infantil e biblioteca escolar: alquimia para a constituição do sujeito-leitor. In: **Leitura: Teoria e prática**. Associação de leitura do Brasil. ano 23, n.45, setembro.(2005). Campinas, São Paulo: ALB; São Paulo: Global editora, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: Leitura e Produção. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Ed. Educa. Universidade de Lisboa, 2002.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (orgs.). **Histórias de Professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº106, p.129-157, jan./abr.1998.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº07, p.19-1, mar.1999. (In Leitura Teoria e Prática, ano 22, mar, 2004, nº. 42).

LAJOLO. M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO**, de 20/12/1996.

LERNER, Délia. **É preciso dar sentido a leitura**. In: Revista Nova Escola. São Paulo, n. 195, setembro de 2006.

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D. C. de (ORGS.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A.S.P. (ORG.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, Autor Associado, 2001.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUI, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é a leitura**. 9 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MATURANA, H; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da biologia a psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Abril, 1998.

MINAYO, M.C. de S. (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. (ORG.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Inovação e História da Educação. In: **Teoria & Educação**. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannomica, n. 6, 1992

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky**. São Paulo. Scipione, 1998.



OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e Escola de 2º Grau**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. De que Imaginário estamos falando? In: **SIGNOS**, Lajeado, ano 19, nº1, p.59-71, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed. Madrid: Ediciones de la revista del occidente, 1970. v. 5.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PAZ, Otávio. Itinerário. México:Fondo de Cultura Económica, 1994.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RANGEL, Mary. **Representações e reflexões sobre o bom professor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ROSINSKY, M.C.R. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada**. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFSM, Santa Maria, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente-contrá o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B; SGARBI, P. (orgs). **Redes culturais - diversidade e educação**. Rio de Janeiro, 2002.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Dossiê História da Educação**. Revista do Centro de Educação, v. 30, n.02, p. 11-26, 2005.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antonio Flávio [et. Al.]. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para leitura. In: **Leitura, teoria e prática: revista semestral da ALB**, Campinas, ano 9, n.15, junho de 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita.** In: Revista Nova Escola. São Paulo, n. 187, novembro de 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VORRABER, M.C. (org.). **Caminhos Investigativos I e II.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ZAGURI, Tânia. **O Professor Refém.** São Paulo: Sextante, 2006.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 5. Ed. 2005.

\_\_\_\_.(org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

# **ANEXOS**

---

**ANEXO A - Ficha de identificação das professoras entrevistadas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS**

**1. Nome:** \_\_\_\_\_

**2. Data de Nascimento:** \_\_\_\_\_

**3. Local:** \_\_\_\_\_

**4. Filiação:**

**4.1. Pai:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**4.2. Mãe:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**5. Endereço:** \_\_\_\_\_

**6. Telefone:** \_\_\_\_\_

**7. E-mail:** \_\_\_\_\_

**8. Escolas (Formação):**

**8.1. Ensino Fundamental:** \_\_\_\_\_

**8.2. Ensino Médio:** \_\_\_\_\_

**9. Formação Profissional:**

**9.1. Magistério:** \_\_\_\_\_

**9.2. Ensino Superior:** \_\_\_\_\_

**10. Atuação Profissional:**

**10.1. Escola:** \_\_\_\_\_

**10.2. Turma/Idade:** \_\_\_\_\_

**10.3. Turno:** \_\_\_\_\_

**10.4. Tempo total de atuação profissional:** \_\_\_\_\_



## **ANEXO B - Questões orientadoras da pesquisa**

-Que relações que as professoras estabeleceram com a leitura e a escrita:

- na infância;
- na adolescência;
- na sua formação inicial (graduação);
- na formação continuada.

- Em que situações as professoras são produtoras e consumidoras da leitura e da escrita?(o que e para que escrevem e lêem?)

- As professoras utilizam essas produções e experiências nas aulas que ministram?

-E, em sala de aula, as professoras utilizam a leitura e a produção escrita com os alunos?

-Em caso afirmativo, de que forma? Em que momentos?

-Quais as dificuldades e/ou facilidades encontradas com mais freqüência?



**ANEXO C - Narrativa Escrita**

Gostaria que você escrevesse sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, relatando suas experiências mais significativas com a leitura e a escrita.

**ANEXO D - Formulário usado para as Autorizações**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO**

Santa Maria, maio de 2008.

Eu, \_\_\_\_\_  
nº do CPF \_\_\_\_\_ residente na cidade de  
\_\_\_\_\_ na (rua, nº, av., bairro)  
\_\_\_\_\_

**AUTORIZO E CONCEDO** os direitos autorais à **Mariolinda Friedhein**, Mestranda em educação do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, sob a orientação do Prof.Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos, a publicarem os Relatos Orais (entrevistas) e Escritos (Autobiografias), na íntegra ou em parte, por mim relatadas durante o ano de 2007, utilizando meu nome original e por extenso.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora

**ANEXO E - Autorizações Preenchidas**