

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

**MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA
PROFESSORA ATUANTE EM UMA ESCOLA
RURAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS À LEITURA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lucila Gavioli Santi

**Santa Maria, RS, Brasil.
2013**

**MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA
PROFESSORA ATUANTE EM UMA ESCOLA RURAL:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS À LEITURA**

Lucila Gavioli Santi

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

Orientadora: Profa. Helenise Sangoi Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil.
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro De Educação
Programa De Pós-Graduação Em Educação**

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

**MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA
ATUANTE EM UMA ESCOLA RURAL: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS À LEITURA**

Elaborada por
Lucila Gavioli Santi

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestra em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Helenise Sangoi Antunes, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Valdo Hermes de Lima Barcelos (UFSM)

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Santa Maria, 22 de Março de 2013.

*Dedico este trabalho à minha mãe
Vanêz, que empenhou sua vida à
docência rural, e ao meu filho Lucas,
que descobre, a cada dia, a leitura.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que me proporciona a vida, dá-me saúde e discernimento.

Ao **Sol** que me apresenta sempre um novo dia.

Aos meus pais, **Santi** e **Vanêz**, que sempre dedicaram, rigorosamente, a vida pelos seus filhos e que fizeram e fazem de tudo para me ver com saúde e feliz. Nunca houve limites!

Ao meu amado irmão, **Alexandre**, que nunca me deixou, nunca mesmo. Minha mão segura!

Ao meu querido esposo e amor, **Paulo Roberto**, que deu sentido à minha vida, fazendo eu me sentir especial e amada todos os dias. Tão bonita e especial é a nossa história! Honrosamente, compartilho os mais imprescindíveis princípios de vida: cumplicidade, respeito e amor, muito amor.

Ao meu maior presente, **Lucas**, que permitiu que o fosse sua mãe e que o amasse muito. Sempre em minha volta ou no meu colo, foi um dos coautores do trabalho. Jamais imaginei caber tanta força e tanto amor dentro de mim!

Aos dois outros presentes, **Luíza** e **Paula**, que me aceitaram como companheiras de vida. A nossa família é completa!

À família **Schroeder** que me aceitou como irmã-filha-tia em prol do destino: Circe, Cristiane, João, Pedro, Marina, Vinícius, Leonardo, Raquel, Zeca, Liane, João Cândido e Gonçalo.

Às famílias **Gavioli** e **Santi** que sempre me apoiaram em todos os momentos.

À minha amiga **Thaís Marchi** que é tão diferente, mas tão igual. É eterno!

Às amigas e colegas **Cíntia Ávila, Julia Dolwitsch, Crystina D'Andréa, Denise Batalha e Graziela Farias** que permitiram muitas trocas de conhecimentos, de risadas e de confiança.

À minha orientadora e amiga, **Profa. Helenise**, e sua família, **Marcos, Rodrigo e Rafaela** que sempre confiaram em mim e me respeitaram, embora eu não estivesse sempre presente.

Ao **GEPFICA** que possibilitou tantas experiências e trocas.

À **UFSM** que me acolheu e me tornou gente.

À **Profa. Terezinha Balconi** que colaborou incessantemente para a realização do trabalho e que me acolheu intimamente. Sempre estava pronta!

À **Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes** que possibilitou o desempenho da pesquisa e me acolheu muito bem.

Aos professores **Maria Helena Abrahão, Doris Bolzan e Valdo Barcelos** que foram membros da Banca Examinadora e que contribuíram infinitamente para a produção do trabalho.

A leitura pode libertar e provocar longas e densas viagens ao nosso interior ou a outros lugares culturais. Teria a leitura esse lugar tão poderoso? Essa é uma pergunta que não fazemos porque temos que lutar por utopias que são conformadas pelo nosso passado/presente de leitores ávidos e indagadores do mundo. Nossa maior utopia é que os leitores cheguem à plenitude da leitura por prazer e fruição e que os textos literários, científicos e informativos estejam presentes desde sempre na escolarização, uma vez que sempre estiveram presentes na cultura escrita.

Isabel Frade (2010, p.8)

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.

Paulo Freire (1996, p 141)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE UMA PROFESSORA ATUANTE EM UMA ESCOLA RURAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS À LEITURA

AUTORA: LUCILA GAVIOLI SANTI
ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 22 de Março de 2013

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculada à Linha de Pesquisa *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional* (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Por meio do método autobiográfico, busquei estudar a história de vida de uma professora do ensino rural de Santa Maria, RS. Procurei apresentar as experiências de leitora e de mediadora de leitura da professora colaboradora, a fim de mostrar o quão significativo é o ato de ler e também de escrever. Para isso, estabeleci traços sobre a educação rural e sobre a formação de leitores rurais, destacando as experiências de leitura da professora com uma classe multisseriada no ano de 2012. Para fundamentar a escrita desta dissertação, utilizei o ponto de vista de autores, sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan; Biklen (1994) e Minayo (1993). Ao que se refere ao aporte teórico sobre história de vida, os estudos de Nóvoa (1992), Abrahão (2006) e Oliveira (2006). Para as reflexões sobre a educação rural, teorizei com Arroyo; Caldart; Molina (2004), Leite (2009), entre outros. Acerca da formação de leitores, fiz um aprofundamento teórico com os estudos de Lajolo (2000), Barcelos; Silva (2010), Paiva (2010), entre outros. As informações obtidas na pesquisa surtiram as seguintes categorias de análise: primeiras leituras, tempos de escola, formação, prática e mediação de leitura em sala de aula. A partir disso, concluí que, com livros literários, a professora colaboradora incentiva à leitura e à escrita na classe multisseriada rural. Com a pesquisa, almejo que, de alguma forma, ela seja inspiração para muitos professores que dedicam sua docência às práticas de leitura.

Palavras-chave: Educação Rural. História de vida. Mediação de leitura. Formação de leitores.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AUTOBIOGRAPHIC ACCOUNTS OF A RURAL TEACHER: SENSES AND MEANINGS TO THE READING

AUTORA: LUCILA GAVIOLI SANTI
ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 22 de Março de 2013.

This work shows the results of a research in education linked to the research line *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional* (LP1), of Programa de Pós-Graduação em Educação of the Universidade Federal de Santa Maria. By the autobiographic method I tried to study the history of life of a rural teacher from Santa Maria, RS. I searched to show her reader's experiences and her role as a reading mediator and also how significant the acts of reading and writing are. Therefore, I established lines on rural education and on the formation of rural readers, detailing the reading experiences of the teacher with a multigraded group in the year 2012. To base the writing of this thesis, I used some authors' points of view about qualitative research: Bodgar-Biklen(1994) and Minayo(1993). Referring to theoretical approach about the history of life, the studies of Nóvoa (1992), Abrahão (2006) and Oliveira (2006) were used. For the reflections about rural education, I theorized with Arroyo, Caldart, Molina and others. On readers formation, I made a theoretical deepening with studies of Barcelos, Silva and Paiva among others. The study is divided in six chapters, three of which are based in the following analysis categories: first readings, school times, formation, practicing and mediating reading in the classroom. With this research I wish somehow inspire teachers that dedicate their work to the reading practice.

Keywords: Rural education. History of life. Reading mediation. Readers' formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa de distribuição dos distritos santa-marienses.....	15
Figura 02: Minha mãe, meu pai, eu e meu irmão.....	21
Figuras 03 e 04: Comissão organizadora da Escola que Protege 2009.....	24
Figura 05: Eu e meu esposo Paulo Roberto.....	25
Figura 06: Minha família: Luíza, Lucas, Paulo, Paula e eu.....	26
Figura 07: Turma do Curso do Normal de Grau Ginásial de 1959.....	27
Figuras 08 e 09: Minha mãe recebendo o diploma.....	28
Figura 10: Entrada, por Santa Maria, do Distrito de Palma.....	34
Figura 11: Major Tancredo Penna de Moraes.....	35
Figura 12: Como a escola era na década de 60 e como ela é atualmente.....	37
Figura 13: Sala de aula da turma dos 1º e 2º anos.....	38
Figura 14: Professora Terezinha no dia da formatura em Pedagogia.....	38
Figura 15: Professora Terezinha com a sua família.....	39
Figura 16: Terezinha com seus alunos de catequese no dia da Primeira Eucaristia.....	40
Figuras 17 e 18: Passeios e trabalhos que a professora Terezinha já realizou com seus alunos para a valorização do meio rural.....	54
Figura 19: Capa da Cartilha João-de-barro.....	70
Figuras 20 e 21: Capas dos livros produzidos pelos alunos da professora.....	73
Figuras 22, 23, 24: Imagens realizadas no dia do Sarau Literário.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escolas que formam a Escola Major Tancredo Penna de Moraes, com as respectivas localidades, após a nuclearização.....	36
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Cessão.....	100
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
ANEXO 3 - Relato autobiográfico.....	102
ANEXO 4 – Comprovante de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	103

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 CAMINHAR PARA SI: MEUS MOMENTOS, MINHAS LEMBRANÇAS...	20
2.1 <i>Flashback</i> : trajetória de minha mãe, a professora rural exemplo.....	27
2.2 O ponto de partida da pesquisa.....	30
3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	33
3.1 Os objetivos da pesquisa.....	33
3.2 O contexto da pesquisa.....	33
3.3 A professora colaboradora da pesquisa.....	38
3.3.1 Professora Terezinha: breve trajetória pessoal, formativa e profissional.....	38
3.4 O aporte teórico da metodologia e as etapas da pesquisa.....	40
3.4.1 Pesquisa qualitativa e metodologia história de vida: a escolha dos métodos.....	40
3.4.2 Breve narração das etapas percorridas durante a pesquisa.....	45
4 EDUCAÇÃO RURAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS.....	49
4.1 Dentro do contexto rural: a Pedagogia de Projetos.....	52
4.2 Classes multisseriadas rurais: da diversidade à cooperação.....	55
5. PROFESSORA TEREZINHA E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA CLASSE MULTISSERIADA.....	59
5.1 Mediação de leitura para a formação de leitores no meio rural.....	59
5.2 Lembranças do tempo de escola e das primeiras leituras da Professora Terezinha.....	63
5.3 Formação da Professora Terezinha: o tornar-se professora.....	67

5.4 Mediação de leitura na turma multisseriada rural de 1º e 2º anos: da leitura à escrita de livros.....	71
5.4.1 <i>A corruíra sabida</i> : o contexto do mundo da leitura e da escrita das crianças do 1º e 2º anos.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	99

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho dedica-se, por meio da história de vida de uma professora de escola rural de classe multisseriada, à leitura como objeto de estudo. A educação rural santa-mariense contextualiza a pesquisa, a fim de apresentar dados sobre a realidade que rodeia a Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

A cidade de Santa Maria, RS, apresenta nove escolas rurais, as quais estão distribuídas nos distritos santa-marienses. Elas são: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, localizada no distrito São Valentim; Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Kunz e Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, no distrito de Pains; Escola Municipal de Ensino Fundamental Irineo Antolini, no distrito de Passo do Verde; Escola Municipal de Ensino Fundamental Intendente Manoel Ribas, no distrito de Boca do Monte; Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmark, no distrito de Boca do Monte; Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora, no distrito de Santa Flora; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Pena de Moraes, no distrito de Palma¹.



Figura 01: Mapa dos distritos santa-marienses.

Fonte: Banco de dados do GEPFICA, disponível no site www.ufsm.br/gepfica

¹ Estas informações foram levantadas na execução do projeto *Narrativas e memórias de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas do campo (rurais) da região de Santa Maria – RS*, sob coordenação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes. As informações sobre o projeto estão no banco de dados do GEPFICA, disponível no site: www.ufsm.br/gepfica

A última escola elencada, Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Penna de Moraes, localizada no distrito de Palma, é o cenário do estudo, colaborando com seu contexto histórico e de prática relacionada à leitura e à escrita. A professora **Terezinha Bortoluzzi Balconi**², docente na Escola Tancredo Penna de Moraes, em uma classe multisseriada de 1º e 2º anos, no ano de 2012, é a colaboradora que trouxe dinamismo e completude à realização do trabalho.

Segundo o Censo de 2010³, a população rural santa-mariense compõe-se em um número relativamente baixo, cerca de 12 mil, em um total de, aproximadamente, 261 mil habitantes. Pensando na parte rural da população de Santa Maria, este trabalho foi desenvolvido com a temática relacionada à educação rural, especificada ao processo de formação de leitores no meio rural. Desse modo, a questão-problema traça-se a partir da seguinte inquietação: **há preocupação em formar leitores dentro do contexto rural?**

A leitura tem um papel fundamental dentro e fora da escola. O ato de ler, como afirmam Barcelos;Silva (2010), é uma das formas que faz o ser humano expor sobre si e sobre o mundo. Ela pode ser uma “viagem que nos acordar fora do nosso próprio corpo” (p.153). Na escola, “a leitura pode se constituir em algo para além da técnica de deciframento dos códigos do léxico e da gramática de uma língua escrita. Com isto ela – a leitura – abre espaços para o diálogo e para a aprendizagem com várias disciplinas” (BARCELOS;SILVA, 2010, p.168).

Para consolidar a pesquisa, optei pela metodologia *história de vida*, a qual é um procedimento de investigação caracterizado por se constituir por meio de fontes de narrativas (auto)biográficas de uma ou mais pessoas (ABRAHÃO, 2006). A mesma autora afirma que “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004,

² A professora autorizou que seu nome verdadeiro fosse declarado neste trabalho, conforme Termos de Cessão(Anexo 1) e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2).

³ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, via site: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

p.202).

De um modo específico à profissão docente, Oliveira (2006, p.52) destaca que “a história de vida das(os) professoras(es) põe em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento em que se colocam, com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais de vida”.

Destaco que a autobiografia possibilita um processo de autoformação do sujeito investigado. Além disso, é possível, com o método autobiográfico, a “reconstrução de sentido que o sujeito da prática docente estabelece ao lembrar e narrar sua formação e atuação no magistério” (ABRAHÃO, p. 149, 2006).

Para ilustrar a história de vida da professora Terezinha, foram escolhidas fotos por mim e por ela mesma, valendo-se da seguinte posição: “a oralidade traz a espontaneidade, a fotografia traz o detalhe” (OLIVEIRA; OLIVEIRA e FABRÍCIO, 2004, p.167).

O objetivo geral desta pesquisa é o de buscar uma aproximação com uma professora que atua no meio rural, a fim de entender quais são os sentidos e os significados dados à leitura para a formação de leitores em classe multisseriada rural. Os específicos são: pesquisar como a leitura consolidou-se na história de vida da alfabetizadora rural e descobrir se e como a trajetória de leitora da professora rural influenciou na instauração de mediação de leitura em classe multisseriada.

A fim de apresentar o meu trabalho, organizei-o da seguinte forma:

No capítulo *Caminhar para si: meus momentos, minhas lembranças...*, apresento parte de minha história de vida, fazendo uma lembrança do meu nascimento, da minha infância, da minha alfabetização, da minha vinda à Santa Maria, da minha entrada à Universidade, da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, do envolvimento com as pesquisas relacionadas à educação rural, das amizades feitas e refeitas no Grupo, do meu casamento e da minha entrada no mestrado, procurando, ao longo desta parte, lembrar as leituras que marcaram esses

momentos. Além disso, faço uma trajetória de vida profissional de minha mãe, uma professora de escola rural, a fim de justificar o surgimento da pesquisa e também de minha escolha profissional.

No capítulo seguinte chamado *Metodologia: os caminhos percorridos*, traço os objetivos, como também os métodos da pesquisa. Além disso, contextualizo a escola e a professora colaboradoras do estudo e também narro as etapas percorridas ao longo da trajetória da pesquisa. Por fim, fundamento teoricamente a metodologia escolhida.

Posteriormente, no capítulo *Educação rural: contextualização e desafios*, contextualizo a educação rural brasileira para justificar a minha inquietude que motivou a pesquisa. Esboçando melhor a educação rural, abro uma discussão acerca do currículo rural e da Pedagogia de Projetos, com vistas a relacioná-los com a imposição do modelo educativo urbano e com o êxodo rural. Além disso, destaco os dois lados, o positivo e o negativo, sobre as turmas multisseriadas rurais, com a contribuição dos trechos do relato autobiográfico da professora colaboradora a respeito da realidade que ela enfrenta com a classe multisseriada.

No capítulo propriamente de análise das informações, intitulado *Professora Terezinha e a mediação de leitura na classe multisseriada*, abordo as categorias de análise: primeiras leituras, tempos de escola, formação, prática e mediação de leitura em sala de aula, traçando relações do relato autobiográfico com pontos de vista de autores, a fim de fundamentar a história de vida da professora.

Nas *Considerações finais*, revelo o quão foi importante a pesquisa na minha vida e na vida da professora Terezinha. Além disso, comento sobre o alcance dos objetivos e acerca da resposta da questão-problema que motivou toda a pesquisa, como também destaco a minha contribuição ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*.

Penso que a realização de uma pesquisa com história de vida de uma professora-alfabetizadora permite uma tentativa de compreender a significação

da leitura na escola e na sociedade. Ouvir as narrativas de uma professora que possui experiência profissional e que, em sua trajetória, é mediadora de leitura pode nos encaminhar para alternativas de criação de iniciativas para a formação de novos leitores em nosso país.

Desse modo, desejo que, com esta pesquisa com a professora rural, as (re)lembranças da colaboradora sejam inspiração para a formação pessoal e profissional de vários (as) professores(as), bem como incentivadoras da prática da leitura na vida de muitas pessoas envolvidas na educação – docentes e discentes – tanto do meio rural, quanto no meio urbano.

2 CAMINHAR PARA SI⁴: MEUS MOMENTOS, MINHAS LEMBRANÇAS...

“Falar das próprias experiências formadoras é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.”

(JOSSO, 2004, p.48)

Tenho o intuito, neste capítulo, de apresentar parte de minha história com a finalidade de me tornar uma autora próxima do leitor. Quero também deixar meus registros como marca de meu pertencimento na elaboração do trabalho. Isso vai ao encontro da ideia de Stecanela (2012,p.19) quanto “a escrita como portadora da pertença”. Segundo a autora, “o processo de narração oportunizado pela escrita permite perceber os entrelaçamentos que transversalizam a tríade identidade-narração-reconhecimento” (STECANELA, 2012, p.26).

Por meio da escrita de minha história de vida, além de marcar a minha presença no trabalho, creio que é possível justificar o entrelaçamento das justificativas da pesquisa com as minhas auto-narrativas. Dessa forma, apresento as minhas “recordações-referências”, as quais, segundo Josso (2004, p.43), são as experiências formativas que “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Não tem como apresentar minhas experiências formativas sem destacar que a minha formação começou com meus pais. Meu pai Juraci Antônio Santi, militar, e minha mãe Vanêz Maria Gavioli Santi, professora, já eram bem maduros quando decidiram ter mais outro filho, depois do meu irmão Alexandre Gavioli Santi. Fui esperada com muita ansiedade, visto que meus pais haviam perdido três bebês antes de minha chegada.

⁴ **Caminhar para si** foi escolhido em referência ao título do livro de Marie-Christine Josso, traduzido por Albino Pozzer e coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão.



Figura 02: Minha mãe, meu pai, eu e meu irmão.
Fonte: arquivos pessoais de Lucila Gavioli Santi (2010)

No dia 30 de janeiro de 1988, no meio da festa de 3 anos do meu irmão, em um sábado à tardinha, meu pai e minha mãe foram ao hospital de Caridade de Santiago para me receber. Em Santiago, RS, passei toda minha infância e parte de minha adolescência (até os 13 anos). Lá vivi experiências inesquecíveis com as brincadeiras de roda, com a bicicleta, com os amigos e, principalmente, com o giz na mão e o quadro na parede. Com o exemplo de minha mãe e de algumas professoras, eu brincava seriamente de ser professora com os alunos imagináveis ou com meus amiguinhos.

O primeiro livro que lembro de ter ganhado foi de meu pai, aos três anos de idade: *A Galinha dos Ovos de Ouro*, da autora Ruth Rocha. Meus pais tinham que ler esta história muitas vezes antes de eu dormir à noite. Certamente, mesmo que meus pais não tinham muito conhecimento sobre o poder da leitura, eles acreditavam instintivamente no seu potencial. Como afirma Caio Riter: “familiares contadores de histórias são seiva que alimentam, que despertam o broto naquelas sementes carentes de tudo, que somos nós quando crianças” (2009, p. 30).

Minha educação básica começou quando eu tinha 5 anos. Até a 4ª série estudei na Escola Estadual de 1º e 2º graus Professor Isaías, hoje Instituto Estadual de Educação Professor Isaías, em Santiago. Lembro de que a minha pré-escola, por um tempo, não era no espaço físico da escola, mas sim em uma salinha do lado da igreja do bairro. Depois de alguns meses, fomos transferidos à escola, no turno da manhã. Recordo-me das manhãs frias no

inverno ao ir à aula e do nervosismo de alguns colegas nos primeiros dias de aula. No final da pré-escola, eu me alfabetizei com a ajuda de meus pais em casa. O livro que me marcou nesta época foi *O Patinho Feio*, recordo-me de que eu ficava com muita pena do patinho que não era aceito pela mãe e pelos irmãos.

Lembro com muitos detalhes da 1ª e da 2ª séries. A 1ª série foi inesquecível, pois a professora Maria do Carmo era muito pacienciosa e carinhosa. Construimos juntos com a professora uma cartilha individual, com figuras, letras, palavras completas que recortávamos de encartes de lojas. Na biblioteca, eu sempre ia e pegava o conto de fadas chamado *João e o Pé de Feijão*.

Já me sentindo grande, recordo-me de que a 2ª série também foi marcante. A professora Adelina era uma amiga de nossa família; então, desde pequena, eu queria ser aluna dela. A história do *Peter Pan* era a minha preferida nesta época.

A partir da 5ª série, meus pais decidiram fazer uma mudança de escola. Passei, então, a estudar no Colégio Medianeira. Nesta escola, tudo era diferente: todas as manhãs, as irmãs faziam orações no som da escola, tinha ginástica, coral. No Medianeira, eu comecei a ter receio de alguns professores, de provas e das aulas de educação física, pois havia muita rigidez quanto ao horário, à ida ao banheiro, às notas e eu não conseguia fazer todas as atividades que o professor de educação física propunha; assim, eu era excluída do grupo. Não me lembro de ter sido uma leitora de livros durante esse período.

Quando terminei a 8ª série, meu irmão havia acabado o 3º ano do Ensino Médio. Então, sabendo que, em Santa Maria, a vida estudantil era melhor, nós dois viemos morar na cidade em que até hoje resido. Minha mãe, no início, vinha uma semana, ajeitava o apartamento e ia embora até nós dois nos adaptarmos com a cidade nova, a casa nova e a independência.

No Ensino Médio, preparei-me muito para o PEIES⁵ e sempre falava para todas as pessoas que eu queria ser professora, mas eu não sabia de quê. No período de preparação para a entrada à universidade, eu li bastantes livros, mas os que eu mais gostava eram os contos de Machado de Assis. Quando terminei o 3º ano, optei em fazer Letras – Português, já que almejava muito ser professora e gostava muito da disciplina de Língua Portuguesa na escola.

Meus pais não concordaram com a minha opção de ser professora, pois o sonho deles era ter filhos médicos. Além disso, segundo eles, apostaram muito no meu futuro e de meu irmão, visto que nos trouxeram para Santa Maria e deram uma boa educação. Não obstante, sem me importar com a opinião das demais pessoas, fiz minha inscrição no PEIES e no vestibular da UFSM para o curso de Letras – Português e suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena).

Com 16 anos, comecei a faculdade. Lembro de que eu me sentia “um peixe fora da água”, visto que havia colegas de diversas idades, casados, diferentes estilos e diversos lugares. No entanto, com o passar do tempo, comecei a me sentir à vontade e me adaptei ao contexto do Ensino Superior. Nesta época, os livros que mais gostei foram *Antígona* e *Édipo Rei*, os dois de Sófocles.

Neste curso, eu e meus colegas passamos por muitas dificuldades, pois alguns professores, ao contrário de outros muito bons, desempenhavam o papel de ridicularizadores de alunos, pois nos faziam sofrer muito com as chacotas e as risadas quando não sabíamos os conteúdos e as respostas das questões que eram feitas. Nas Letras, eu aprendi a ficar com muito medo de professor, de perguntar e de responder em sala de aula.

Dois anos depois de estar cursando Letras, com uma vontade de entrar

⁵Programa de Ingresso ao Ensino Superior é um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, alunos do Ensino Médio de diversas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil respondem a questões objetivas em uma prova realizada no final de cada um dos três anos escolares. A Universidade disponibiliza 20% das vagas de cada curso para os ingressantes do PEIES. (Fonte: www.coperves.proj.ufsm.br)

mais ao campo da educação, decidi fazer outra faculdade: Educação Especial – Licenciatura Plena. Neste curso, a maioria dos professores podia ser chamada de professor, visto que desempenhava o verdadeiro papel da profissão. Os conteúdos eram transmitidos com muita dinâmica e todos tinham espaço para dialogar.

Concomitantemente com as duas faculdades, eu fiz uma prova de seleção pública para participar da Comissão Organizadora do *II Curso de Formação de Profissionais da Educação: A Escola que Protege*, financiado pela SECAD/MEC, coordenado pela Prof. Dra. Helenise Sangoi Antunes. Conforme Marchi (2011, p.16), o objetivo do programa Escola que Protege era prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretendia-se, desse modo, que os profissionais fossem capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. O programa era um curso de extensão que possibilitava a formação continuada de professores e outros profissionais interessados no combate à violência.



Figuras 03 e 04: Comissão Organizadora da Escola que Protege 2009.

Fonte: Banco de dados do GEPFICA (www.ufsm.br/gepfica) e arquivo pessoal de Lucila Gavioli Santi (2009).

Depois de ter sido dessa Comissão Organizadora, a professora Helenise me convidou para participar do grupo de estudos o qual ela coordena, o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). No grupo, conheci muitas pessoas especiais e fiquei instigada a estudar e conhecer mais sobre a educação rural, já que o foco do nosso grupo de pesquisa é educação do campo, alfabetização e letramento. Sobre a identidade grupal, Stecanela (2012) destaca:

O conhecimento sobre nós mesmos e sobre o grupo a que pertencemos vai além das informações objetivas. Conhecer é transformar as certezas em dúvidas; é se surpreender e, só a partir do momento que as coisas fazem sentido, ou que nos ter significado, nos daremos conta de quem somos e do quanto conseguimos (e podemos) aprender mais (STECANELA, 2012, p.30).

O Grupo de pesquisa permitiu um crescimento e uma vontade imensa de continuar no meio acadêmico. Certamente, as trocas de ideias e de vontades ocorridas no GEPFICA foram cruciais para a minha história. Logo, a identidade grupal construída está atrelada à minha identidade, tornando-me capaz de fazer reflexões e de ter uma posição perante a educação e o mundo.

Sempre muito preocupada em alcançar os meus ideais, procurei me fazer e me refazer com todas as oportunidades vindas a mim. No meio de uma vida completamente centrada às minhas preocupações, eis que me surpreendo ao conhecer meu esposo Paulo Roberto, com seus amados filhos Luíza, Paula e Lucas. Sem limites para sermos felizes, tornamo-nos pessoas preocupadas com o nosso conjunto. Foi assim que me fiz mãe, companheira, amiga e responsável por um lar. Minha nova família sempre foi uma grande apoiadora quanto à continuidade da vida acadêmica e a realização do sonho: fazer mestrado.



Figura 05: Eu e meu esposo Paulo Roberto.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucila Gavioli Santi (2011).



Figura 06: Minha família: Luíza, Lucas, Paulo, Paula e eu.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucila Gavioli Santi (2012).

Quando terminei o primeiro curso de Ensino Superior, Letras-Português, fiquei interessada em fazer o mestrado. Com apoio de meus familiares e amigos, organizei um projeto sobre formação de leitores na educação rural. Aprovada no mestrado, fiquei com o desafio de cuidar de nova minha família e de cumprir com as tarefas de uma acadêmica de pós-graduação.

Apaixonada pelo ato de ler, hoje as leituras que mais me inspiram são dos autores Paulo Freire⁶ e Humberto Maturana⁷, pois são motivadoras do amor, da doação e da transformação. Sabendo da significação da leitura na vida das pessoas, procuro incentivar esta prática à vida de meu filho Lucas de 4 anos. Desde que o conheci, sou uma mediadora de livros infantis em seu universo, e, com isso, ele adora ouvir as mais diversas histórias e as reflete em seu modo de viver.

Com alguns desafios cumpridos, outros a serem realizados, vou construindo minha trajetória pessoal e profissional. Fico certa de que, após relembrar parte de minha história de vida, minhas escolhas foram bem feitas. Além disso, concordo com o ditado popular que diz que “relembrar é viver”, pois, nesses instantes de pesquisa às minhas memórias, eu recordei e revivi

⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994; e FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

⁷MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

momentos que não lembrava mais e também pude fazer uma releitura dos fatos vividos e os enxergar sob a ótica de minhas vivências atuais.

2.1 *Flashback*⁸: trajetória de minha mãe, a professora rural exemplo⁹

Minha mãe é uma professora, já aposentada, que reflete o processo de evolução das escolas rurais sul-rio-grandenses. Desse modo, retrato parte da história profissional dela para situar a motivação da pesquisa e para apresentar a trajetória que muitas escolas rurais perpassaram.

Vanêz Maria Gavioli Santi é natural do interior de Jaguari, RS, filha de pais com dificuldades financeiras, mas com uma visão ampla ao desejarem que seus filhos estudassem. Para que isso acontecesse, localizaram-se em um local onde havia uma escola.

Ao concluir a 5º ano, a família deparou-se com o drama da continuidade nos estudos. Mas através de um tio que era professor em Passo Fundo, RS, Vanêz, que é a filha mais velha, foi fazer o Curso Normal de Grau Ginásial, realizado em 4 anos, com a titulação de Regente do Ensino Primário.

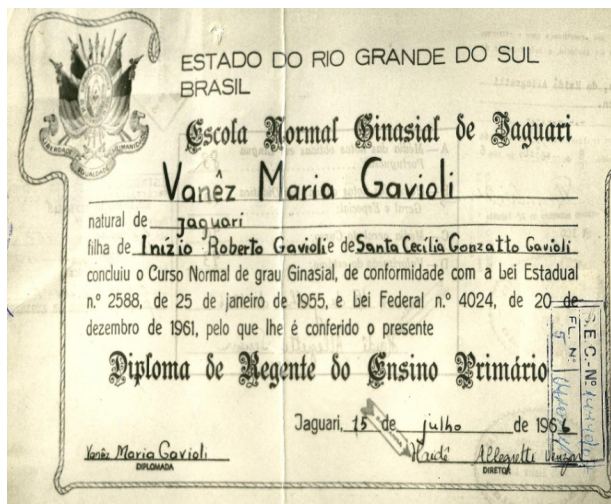


Figura 07: Turma do Curso do Normal de Grau Ginásial de 1959, em Passo Fundo, RS. Fonte: Arquivo pessoal de Vanêz Maria Gavioli Santi (1959).

⁸ *Flashback* é uma técnica narrativa também conhecida como analepse. É uma interrupção de uma sequência cronológica narrativa pela apresentação de eventos ocorridos anteriormente.

⁹ Grande parte desta seção será escrita em terceira pessoa do singular, pois são contadas as narrativas de minha mãe.

Com muito esforço, foi a Passo fundo e cursou as duas primeiras séries do curso, mas logo a família ficou sabendo da implantação do mesmo curso em Jaguari, RS. Sendo assim, voltou e concluiu as demais séries em Jaguari, RS.



Figuras 08 e 09: Minha mãe recebendo o diploma do Curso Normal de Grau Ginásial em Jaguari, RS.

Fonte: Arquivo pessoal de Vanêz Maria Gavioli Santi (1966)

Aos 18 anos, assumiu como professora das 1^a e 3^a séries na Escola Rural Carlos Gomes, no interior de Jaguari, RS. Hospedou-se na residência do Senhor Andres. Eram pessoas amáveis, mas tudo era difícil: não tinha luz elétrica nem saneamento básico, o banho era de bacia, e as roupas eram lavadas na sanga. Para ir para casa, com sol ou com chuva, tinha que caminhar 4 quilômetros e atravessar sangas em pinguelas muito precárias.

Na escola não havia quadro negro para escrever, mas sim pequenas tábuas pintadas. As crianças acomodavam-se em bancos longos de 3 a 4 cada um. Não havia livros para os alunos lerem, mimeógrafos também não existiam. Os materiais didáticos utilizados pela professora eram elaborados por ela durante o curso normal. A merenda escolar e a limpeza eram feitas pela professora e alunos.

As crianças eram comportadas e receptivas, mas existiam alguns fora de faixa etária e com dificuldades na aprendizagem, bem como na pronúncia das

palavras, devido às variações dialetais locais.

Naquele período, os contratos eram emergenciais, as professoras iam trabalhar onde houvesse necessidade. Então, minha mãe foi designada para lecionar na Linha Oito, interior de Santiago, RS. Lá foi intimada a fundar uma escola rural, a qual funcionaria em uma Sociedade Recreativa, com materiais precários e com 58 alunos distribuídos em cinco séries. Associado ao trabalho de regência das 5 séries na Escola Rural Primo Pozzato, tinha a parte burocrática da escola, como: relatórios, boletins informativos, merenda escolar e limpeza.

Mais adiante, foi substituir uma professora na Escola Rural Alexandre Cechin, na localidade de Chapadão, interior de Jaguari, RS. Esta escola era mais bem estruturada com moradia para professores, banheiros e água encanada, através da captação da água e depósito em cisternas, havia biblioteca e mimeógrafos. A limpeza e a merenda escolar eram feitas por uma funcionária. Ministrava aulas para apenas duas séries, e o convívio e a troca de experiências com outras professoras foram muito importante.

Nesta época, em 1966, foi instalada em Jaguari, RS, e Santiago, RS, a ASCAR, atual EMATER. Este órgão colaborou muito na organização das comunidades interioranas, visto que auxiliava os agricultores na construção de hortas, de sanitários, de novas técnicas agrícolas para os campos e as lavouras.

Em 1970, foi nomeada para a Escola Rural Santa Juliana, bem próxima da cidade de Jaguari. No entanto, em 1971, esta escola foi extinta por falta de alunos, então foi para a Escola Rural da Boca da Picada. Nesta escola eram duas professoras e uma funcionária, e a estrutura escolar era muito precária.

Para dar continuidade aos seus estudos, no período de férias, ia cursar, em Passo Fundo, o Normal de Grau Colegial. Mais adiante, fez graduação de Estudos Sociais em Santiago e de História na UFSM.

Depois de terminar as faculdades, em Jaguari, atendia crianças carentes pela LBA¹⁰ e trabalhou na Secretaria de Educação Municipal, na qual pode colocar em prática todas as experiências vividas nas escolas rurais. Mais adiante, em Santa Maria, trabalhou oito anos na 8ª Delegacia de Educação.

Voltando para Santiago, RS, foi designada para a 26ª Delegacia de Educação, trabalhando em supervisão e inspeção das escolas. Os últimos seis anos de profissão foram executados na supervisão escolar e análise de históricos escolares no Instituto de Educação Professor Isaías.

Propus-me a apresentar a história de vida desta mulher-exemplo, visto que percebo a sua notoriedade e significação. Suas vivências, como professora em escolas rurais, comprovam que a trajetória rural é seguida de muitas dificuldades, mas também é repleta de respeito e de realizações. É esse respeito pelo meio rural que aprendi com minha mãe e que motivou para pesquisar sobre essa realidade, pois, hoje, o que sou como pesquisadora é resultado de várias experiências vivenciadas por mim e pelos demais seres humanos que estão ao meu entorno¹¹.

2.2 O ponto de partida da pesquisa

Posso garantir que a profissão de minha mãe foi a responsável pela minha escolha profissional e, certamente, pela opção do tema de minha pesquisa de mestrado. Minha genitora sempre falou muito bem da docência na zona rural: dizia que os alunos eram muito respeitosos, que trabalhar com a terra junto aos alunos era prazeroso, que alfabetizar um aluno rural era bem desafiante e satisfatório.

¹⁰ A *Legião Brasileira de Assistência* (LBA) foi um órgão brasileiro fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, tornou-se um órgão de assistência a famílias necessitadas em geral. A LBA era presidida pelas primeiras-damas. Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor, foram feitas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA. A LBA foi extinta em 1 de janeiro de 1995, no primeiro dia de governo de Fernando Henrique Cardoso

(Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%Aancia)

¹¹ Para comentar sobre a história de vida de minha mãe, volto a redigir em primeira pessoa do singular.

Já na graduação, mais especificadamente no GEPFICA/UFSM, participei de um primeiro projeto dentro do grupo intitulado *Narrativas e memórias sobre alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para alfabetização nas escolas do campo (rurais) do Rio Grande do Sul - RS*¹². Com isso, comecei a buscar leituras sobre a educação rural e também comecei a retomar meu interesse de infância que era ser professora igual a minha mãe, ou seja, professora em uma escola rural.

Além das discussões pertencentes ao projeto, não posso deixar de citar as dissertações do nosso grupo, orientadas pela Prof. Dra. Helenise Sangoi Antunes, sobre a temática que tanto me instiga – concluída em 2010: *O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais*, da autora Graziela Franceschet Farias; concluídas em 2011: *As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos*, da colega Denise Valduga Batalha, e *Histórias de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural*, da colega Daniela Cesar Cruz; e concluídas em 2012: *As concepções sobre o processo de leitura e escrita de duas professoras do ensino rural*, da autora Cinthia Cardona de Ávila, e *A formação de professoras do ensino rural sobre a violência*, da autora Thaís Virgínea Borges Marchi -. Estas dissertações foram um grande suporte para eu organizar um projeto sobre a temática da educação rural, a fim concorrer ao ingresso do mestrado em educação.

Em especial à temática do meu projeto, a formação de leitores no meio rural, destaco que fiquei curiosa a pesquisar sobre mediação de leitura devido ao fato de que, era previsto, para 2010, que a UFSM, juntamente com o

¹² Projeto concorrido pelo Edital PIBIC/CNPq. O objetivo era conhecer, através dos relatos autobiográficos orais e escritos e das entrevistas semiestruturadas, as memórias das professoras do meio rural, as cartilhas utilizadas para a alfabetização das escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul, sob coordenação da Prof. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

GEPFICA e outros grupos de estudo, fosse participante da Rede Nacional de Formação Continuada para professores de Educação Básica, por meio de projetos, entre eles, o projeto *Mediadores de Leitura*, que tinha como objetivo capacitar professores e demais profissionais da rede pública de ensino para desenvolver estratégias de mediação de textos através do entendimento dos processos envolvidos na aquisição da leitura.

Não obstante, o projeto *Mediadores de Leitura* não foi desenvolvido, pois o GEPFICA responsabilizou-se pelo Programa de Formação Continuada Pró-Letramento¹³, mas eu me interessei muito pela temática e comecei a estudar sobre este assunto. A escolha justifica-se pelo fato de eu ser formada em Letras, ser apaixonada pela leitura e, por esse motivo, sei do poder transformador que o ato de ler tem na vida das pessoas.

Desse modo, não tem como não declarar que a minha história de vida foi que me trouxe até o mestrado e até à temática de meu estudo. Minha trajetória, imbricada no grupo de pesquisa, encaminhou-se e deu suportes para que surgisse esta pesquisa empenhada na história de vida de uma professora rural, com destaque nas práticas de leitura dela.

¹³ Projeto de extensão que tinha o objetivo de formação continuada a 103 professores do Rio Grande do Sul distribuídos em aproximadamente 99 municípios, sob a coordenação geral da Prof^a Helenise e coordenação adjunta da Prof^a Viviane Ache Cancian (UFSM).

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1 Os objetivos da pesquisa

Para responder às minhas indagações sobre a formação de leitores no meio rural, precisei estabelecer objetivos a fim de estipular o que realmente eu gostaria de pesquisar dentro da temática. Com os objetivos (geral e específicos), a abrangência e a delimitação de meu estudo tornaram-se mais claras e coerentes.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi buscar uma aproximação com uma professora que atua no meio rural, a fim de entender quais são os sentidos e os significados dados à leitura para a formação de leitores de classe multisseriada rural. Os objetivos específicos foram: pesquisar como a leitura consolidou-se na história de vida da alfabetizadora rural e descobrir se e como a trajetória de leitora da professora rural influenciou na instauração de mediação de leitura em classe multisseriada.

3.2 O contexto da pesquisa

Setembro de 2011, em um dia muito chuvoso na Escola Major Tancredo Penna de Moraes aconteceu um encontro de formação continuada para professores da zona rural. Eu e algumas colegas do GEPFICA fomos acompanhar a Profa. Helenise em uma palestra sobre os desafios da educação rural. Após a fala da professora, fomos convidadas a almoçar. Percebi, então, que lá seria a escola da realização da minha pesquisa, pois as professoras foram muito receptivas e interessaram-se sobre as pesquisas do grupo. A professora Terezinha, prontamente, pegou uma caneta e um papel e colocou seu telefone e e-mail para eu comunicar sobre o desenvolvimento do meu estudo (Diário de acompanhamento de Lucila, setembro 2011).

Como relatei no diário de acompanhamento de minha pesquisa, fiquei movida a fazer meu estudo na Escola Major Tancredo Penna de Moraes, no Distrito santa-mariense de Palma, com a professora Terezinha Bortoluzzi Balconi.

Motivada a conhecer a realidade da zona rural de Santa Maria, RS, fui ter conhecimento de Palma, 8º distrito do município, que se localiza na

região leste da cidade. O distrito da Palma é a porta de entrada ao município de Santa Maria para quem chega à cidade pelo leste: Quarta Colônia, Cachoeira do Sul, Grande Porto Alegre, entre outras.



Figura 10: Entrada, por Santa Maria, do Distrito de Palma.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucila Gavioli Santi (2012).

Para quem gosta de calma, é o lugar ideal onde se ouvem os pássaros, o vento, os cachorros e os tratores. Embora seja bem perto da urbana Santa Maria, o espírito rural é bem presente: as casas são bem distantes uma das outras, e a maioria das pessoas conhece-se e se trata com muita cordialidade. Além disso, o verde toma conta do espaço, transmitindo ares de muita tranquilidade.

O distrito divide-se em seis comunidades: Faxinal da Palma, Linha Sete, Vista Alegre, Vale dos Panos, Santa Teresinha e Quilombo (destaca-se a existência do Quilombo Ernesto Pena, formado por escravos remanescentes da Fazenda da família Pena). A economia do lugar está alicerçada na agricultura familiar, com algumas propriedades com criação de animais, horta e algumas atividades agrícolas, como plantio de arroz, batata, milho, feijão, amendoim, entre outros, prioritariamente para a subsistência familiar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes é situada no Distrito de Palma. A sua localização é na Rodovia RST 287, Km 23, Palma, a uma distância de 25 Km do centro da cidade de Santa Maria, ocupando uma área total de 5.000 m². Caracteriza-se por ser uma "escola núcleo" e por guardar a memória da Sesmaria da Palma e

da Colonização Italiana. Major Tancredo Penna de Moraes foi quem doou, no início do século XIX, o terreno que hoje se situa a escola. É uma escola de muita importância para o distrito, pois é a única.



Figura 11: Major Tancredo Penna de Moraes.
Fonte: Arquivo da Escola Major Tancredo Penna de Moraes (2012).

A comunidade escolar da Escola Major Tancredo Penna de Moraes, além dos alunos das seis comunidades, abrange alunos de Arroio Grande, Vila Figueira, Arroio do Só e das cidades de Restinga Seca e Silveira Martins, municípios localizados na limitação geográfica do município de Santa Maria.

A maior parte dos pais dos alunos possui Ensino Fundamental incompleto, os quais abandonaram os estudos para trabalhar, sendo uma das causas da evasão ou reprovação na escola. Existem alunos de famílias itinerantes, que ficam apenas durante o tempo de colheita do arroz e da batata. Outra parcela de alunos é derivada da migração da cidade para o campo, constituindo os bolsões de casebres e famílias acomodadas em terrenos na beira das estradas. As famílias esperam que a escola prepare os seus filhos para continuarem seus estudos, não desejando sua continuação no campo¹⁴.

¹⁴ Informações retiradas no Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2011.

A estrutura da escola, hoje, é consequência do processo de nuclearização do ensino¹⁵, em que as escolas isoladas das comunidades vizinhas (tabela abaixo) foram integradas. Portanto, a escola formou-se a partir do fechamento de oito pequenas outras escolas multisseriadas, localizadas nas comunidades próximas. Com o processo de nuclearização, o transporte escolar passou a percorrer por essas localidades, trazendo os alunos para a escola núcleo.

Tabela 01: Escolas que formam a Escola Major Tancredo Penna de Moraes, com as respectivas localidades, após nuclearização.

Localidade	Escola
Faxinal da Palma	Escola Municipal Faxinal da Palma
Faxinal da Palma	Escola Municipal Benjamin Constant
Faxinal da Palma	Escola Municipal Pillon
Santa Terezinha	Escola Municipal Olavo Bilac
Linha Sete	Escola Municipal Santa Augusta
Vale dos Panos	Escola Municipal Vale dos Panos
Vila Fighera	Escola Municipal Santo Antônio
São Sebastião	São Sebastião
Total	8 escolas

Fonte: Os dados da tabela foram retirados do Projeto Político Pedagógico da escola (2011)

De 1994 a 2009, as aulas aconteciam em horário alternado: Anos Iniciais à tarde e Anos Finais pela manhã. A partir de 2010, ocorrem em horários integral-alternados: nas segundas à tarde, terças e quintas-feiras o dia todo, os Anos Iniciais (Pré-escola, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos); já nas segundas pela manhã,

¹⁵Devido ao reduzido número de alunos nas escolas rurais e à existência de escolas em pequenas localidades, aconteceu a nuclearização do ensino rural. Isto é, agrupar alunos de várias pequenas escolas em apenas uma escola núcleo. "Os gestores do Projeto Piloto de Nuclearização das escolas rurais, em especial, a Professora Irene Fernandes dos Santos, que na época atuava como Coordenadora Pedagógica do Projeto, bem como o Secretário Municipal de Educação, Professor Pedro Lacueder Aguirre, tiveram uma preocupação particular com os Princípios Pedagógicos e os Metodológicos para a elaboração do Projeto Piloto. Estes princípios deveriam levar em conta principalmente a vida das comunidades locais, as metodologias de ensino empregadas pelos professores (as) no que se refere às suas práticas pedagógicas e à qualidade da Educação repassada a estes alunos e alunas" (FARIAS;ANTUNES, 2010, p.81 e 82)

quartas e sextas-feiras, quem frequenta a escola são os alunos dos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º). Com o agrupamento das pequenas escolas, em 1995, a escola passou a ter um número significativo de alunos, em torno de 250, o que transformou em escola seriada¹⁶.

Não obstante, como tendência nacional, em Santa Maria, o número de pessoas do meio rural caiu bastante nos últimos anos, devido ao êxodo rural. Pelo motivo de ter um reduzido número de crianças, a escola, a partir de agosto de 2011, tornou-se multisseriada. Dessa forma, em 2012, a instituição apresenta 118 alunos, divididos em 8 turmas de pré-escola ao 9º ano, distribuídos da seguinte maneira: pré-escola A e B, 1º e 2º anos, 3º e 4º anos, 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Logo, 3 são classes multisseriadas, distribuídas em pré-escola, nível A e B - turma 1 (18 alunos), 1º e 2º - turma 2 (13 alunos), e 3º e 4º - turma 3 (17 alunos)¹⁷.



.Figura 12: Como a escola era na década de 60 e como ela é atualmente.

Fonte: Banco de dados do Projeto Pibid do curso de Educação Física da UFSM: <http://pibidculturaesportivadaescola.blogspot.com.br/>

A turma de 1º e 2º anos é composta por 13 alunos, dentre os quais: 3 são do 1º ano e 10 são do 2º. É um grupo multisseriado que apresenta idades entre 6 a 8 anos. Durante o ano de 2012, os alunos desta turma tinham a mediação da professora Terezinha Balconi, a colaboradora da pesquisa.

¹⁶ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2011.

¹⁷ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2011.



Figura 13: Sala de aula da turma dos 1º e 2º anos.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucila Gavioli Santi (2012).

Para contextualizar o ambiente frequentado pela professora Terezinha e pelos seus alunos, fotografei o interior da sala de aula com intuito de mostrar como a sala é organizada para que se façam as atividades (inclusive as de leitura e de escrita).

3.3 A professora colaboradora da pesquisa

3.3.1 Professora Terezinha: breve trajetória pessoal, formativa e profissional

Minha vida é uma mistura de trabalho, dificuldades, idas e vindas, realizações: tudo com muito esforço, agradecimentos e alegrias.

(Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)



Figura 14: Professora Terezinha no dia de sua formatura em Pedagogia.
Fonte: Arquivo pessoal de Terezinha Balconi (2000).

De origem italiana, Terezinha Maria Mouro Bortoluzzi foi a primeira filha entre os dez filhos do casal Tide e Alvina Bortoluzzi. Nasceu no dia 09 de setembro de 1957, no distrito de Palma, em Santa Maria, RS. Quando ela tinha 5 anos de idade, sua família comprou uma área de terra no interior de São Pedro do Sul, RS, o que ocasionou na mudança de toda a família. Assim, na zona rural de São Pedro do Sul, iniciou sua vida de estudante e, mais tarde, também sua vida de docente.

Casada a partir de julho de 1982 com Domingos Balconi, seu nome passou a ser Terezinha Bortoluzzi Balconi, e voltou para sua terra natal, o Distrito de Palma. Depois de casada, teve três filhos Juliana, Silvana e Paulo.

A professora Terezinha tem uma relação com muito vínculo familiar. Isso pode ser comprovado na fotografia a seguir:



Figura 15: Professora Terezinha com a sua família.
Fonte: Arquivo pessoal de Terezinha Balconi (2007).

Bem religiosa, além de ser professora na Escola Major Tancredo Penna de Moraes, Terezinha foi catequista durante muitos anos na comunidade. Professora há mais de 34 anos no meio rural, Terezinha carrega consigo uma vasta experiência de docência, de gestão escolar e de relação entre comunidade e escola rural. As vivências da educadora ultrapassam a escola, como é possível observar na fotografia e no depoimento de Terezinha:



Figura 16: Terezinha com seus alunos de catequese no dia da Primeira Eucaristia.
Fonte: Arquivo pessoal de Terezinha Balconi (1999).

Ser professora na escola rural é uma realização pessoal muito grande. Eu sou muito feliz em ter escolhido essa profissão. Eu não fui só professora, eu fiz com que a comunidade se envolvesse na escola. Passei os limites da escola! (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Logo, Terezinha é realizada com sua profissão. Sente-se uma pessoa privilegiada pela trajetória que percorreu, e é uma moradora muito orgulhosa do meio rural desde quando nasceu: *“Sempre morei ‘pra’ fora. É outra vida aqui, com muita qualidade!”* (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

3.4 O aporte teórico da metodologia e as etapas da pesquisa

3.4.1 Pesquisa qualitativa e metodologia história de vida: a escolha dos métodos

A metodologia para desenvolver esta pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa abre espaço para uma investigação flexível, a fim de compreender a colaboradora da pesquisa dentro do contexto que ela está inserida.

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história quanto ele mesmo produz a

realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas, escrevendo *ou relatando*¹⁸ sobre elas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam partes da expressão de vida de um sujeito (CUNHA;CHAIGAR, 2009, p.119)

Sobre a abordagem qualitativa, é importante salientar que tal categoria de pesquisa se adequa às situações que não podem ser quantificadoras. Logo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1993, p, 22).

Dentro da abordagem qualitativa, utilizei o método *autobiográfico*, a fim de me aproximar da professora de escola rural e descobrir sua trajetória de estudante, de leitora, de professora-alfabetizadora e de mediadora de leitura. Com este método, foi possível estudar a história de vida da professora Terezinha Balconi, professora rural há mais de 34 anos. Com isso, trago a citação de Oliveira:

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência, conseqüentemente, introduz o professor, a professora num processo de investigação/reflexão dos seus registros (...) (OLIVEIRA, 2006, p.51)

Narrar sobre a própria vida é a fonte da metodologia história de vida. Assim, a partir do método autobiográfico, a professora-alfabetizadora contou espontaneamente sobre a sua história de vida, relacionando com suas práticas de leitura. Desse modo, a rememoração da história de vida possibilitou a compreensão das práticas de leitura, desde a infância, perpassando pela adolescência e pela formação inicial, até chegar à prática de mediadora de leituras em sala de aula.

Destaco que, no campo da educação, foi na década de 80 que foram apresentadas as primeiras pesquisas com o docente como sujeito de análise.

¹⁸ Grifo meu.

Em 1984, Ada Abraham publicou seu texto intitulado *O professor é uma pessoa*¹⁹ (NÓVOA, 1992).

O professor visto como *pessoa* é também destaque nos estudos de Nóvoa²⁰ o qual nos permite uma compreensão do entrelaçamento entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*. O autor revela que não é possível a separação da pessoa com o profissional, pois os dois compõem o processo identitário.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1992, p.16).

Como o docente é uma mescla do seu processo pessoal e profissional, nada mais convincente que conhecer a vida de um professor por meio de sua história de vida. Por isso, a proposta da pesquisa baseou-se no método autobiográfico. Nóvoa (1992) revela as transformações que a autobiografia trouxe aos estudos:

A nova atenção concebida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1992, p. 18)

Sobre a autobiografia na vida de professores, Ferreira;Biasoli (2009) asseveram que “a abordagem biográfico-narrativa possibilita aos docentes falar sobre o que conhecem e fazem, o que faziam ou o que poderiam ou deveriam fazer, ou seja, permite a explicitação das dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais sua projeção em formas desejáveis de ação” (FERREIRA;BIASOLI, 2009, p.60).

Nóvoa (1988) contribui com a ideia de Oliveira (2006) e de Ferreira;Biasoli (2009), trazendo à tona a importância da autobiografia aos

¹⁹ ABRAHAM, Ada. **O professor é uma pessoa**. Paris: ESF, 1984.

²⁰ NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

docentes. Ou seja, “(...) as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’ (...)” (NÓVOA, 1988, p. 116)

O “recordar” compõe o método autobiográfico. Então, sobre essa retomada ao passado, a qual se torna uma dinâmica de recriação, Bosi assevera:

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é e se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparição (BOSI, 1994, p. 81)

As reflexões da autora trazem à tona aspectos que, se refletidos sob um olhar que une memória, imaginário e identidade, eles [re]significam o passado e o próprio presente.

Para se contar uma história de vida, precisa-se retomar ao passado e, para isso, faz-se uso da memória, a qual, segundo Damasceno (1998, p.96), “é a capacidade de registrar e evocar informações. Este é um conceito bastante genérico, que abrange, inclusive, a memória biológica”. Cunha e Chaigar (2009, p.124) afirmam que a memória:

(...) clarifica nossa lucidez para podermos enfrentar os desafios que nos são postos como educadores e formadores de professores. Como seres que fazem história e são carregados de memórias, reconhecemos que o que se passa no exercício da docência, ou em outras funções inerentes à profissão, está atravessando pelas marcas biográficas, como as de cunho político, ético estético, cultural, de gênero, etc.

Como se pode notar, é a memória que é a responsável pelo registro de nossas informações passadas e presentes. Por isso que o método autobiográfico tem como fonte as narrativas que refletem as memórias autobiográficas.

Quanto à rememoração, no presente, dos fatos passados, as autoras Weiduschadt e Fischer (2009, p.76) apresentam que:

É possível pensar que a memória, lembrada pelo depoente no tempo presente, se baseia num tempo vivido no passado, mas sempre reconstituído e ressignificado. O tempo da rememoração no presente, assentado no passado, não é um tempo mensurável, os tempos do passado e do presente andam juntos através dos significados e das representações e precisam ser vistos como um tempo vivido.

Na citação das autoras, é compreensível que a memória, embora seja um retorno a fatos vivenciados no passado, é percebida, no presente, de acordo com o acúmulo de vivências que resultam em um estado de amadurecimento pessoal e profissional diferentes daquele que faziam parte do indivíduo quando viveu no passado. Sendo assim, todo esse processo faz acontecer uma transformação das percepções dos fatos ocorridos.

A história de vida abre espaço para a espontaneidade na rememoração dos fatos passados, tornando a conversa da colaboradora com a pesquisadora mais dinâmica. Ciente de que a professora iria contar muitas lembranças, selecionei *pontos-norte*²¹ para que pudéssemos nortear nossas conversas.

Para detalhar a história de vida da professora, senti a necessidade de utilizar imagens que ilustrassem o que ela narrava. As fotografias são imagens que carregam consigo lembranças, saudade e muito significado. Assim, Oliveira;Oliveira e Fabrício (2004) afirmam:

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos de imagens reconstruídas no presente, a partir dos significados atribuídos às trajetórias vividas. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento da fala. Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas

²¹ Nome denominado ao guia de tópicos que serviu para nortear a professora ao narrar sua história.

transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos, individual e coletivamente, na sociedade (OLIVEIRA; OLIVEIRA e FABRÍCIO, 2004, p.166 e 167).

Além disso, sempre estava comigo, o meu diário - que denominei de *diário de acompanhamento* -. No diário que me acompanhava durante todos os encontros, consegui registrar, sob minha percepção, os momentos que estava com a professora. Assim, destaco:

As anotações descritivas realizadas em diário pretendem transmitir com exatidão a exposição dos fenômenos sociais – requisito essencial da pesquisa qualitativa e de uma intervenção profissional preocupada não somente com ações imediatas, mas com o planejamento destas. Consiste, portanto, em um primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, captando seu dinamismo e suas relações (LIMA; MIOTO; PRÁ, 2007, p.100)

Por fim, Marie-Christine Josso (2004) evidencia que as histórias de vida apresentam uma trajetória de autoaprendizado. Para ela, acontece uma transformação de si a partir da narração da história de vida. Por isso que, com este trabalho, espero transformações: minhas, da professora colaboradora, de vários professores, de muitos alunos.

3.4.2 Breve narração das etapas percorridas durante a pesquisa

A professora colaboradora da pesquisa foi escolhida em setembro de 2011, em um dia de formação continuada para professores rurais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes. A escolha pela professora Terezinha Bortoluzzi Balconi decorreu-se devido ao seu interesse à pesquisa no dia da formação. Além disso, ela apresenta uma vasta experiência tanto na docência no ensino rural (34 anos) quanto na comunidade do Distrito de Palma.

Para Weiduschadt;Fischer (2009, p.71), “a história de vida vai além do enfoque pessoal do que está sendo narrado. Ao focalizar o indivíduo, é necessário dimensioná-lo no contexto mais amplo”. Confirmando a ideia das

autoras, destaco que trabalhar com história de vida requer detalhes e contextos, exigindo, assim, uma grande rigorosidade no ato de descrever, interpretar, compreender e contextualizar. Sendo assim, para aprofundar e compreender a complexidade da história de vida da professora-alfabetizadora rural, optei em fazer a pesquisa apenas com uma colaboradora.

Com vistas a pesquisar a história de vida de uma professora de escola rural, depois da qualificação do meu projeto de pesquisa, fui à escola com pedido de autorização para eu efetuar o meu trabalho com a professora. Conforme meu relato no diário de acompanhamento:

Depois de fazer a qualificação do meu projeto, eu e a Profa. Helenise organizamos algumas mudanças para, então, eu ir a campo. Cheguei à escola, apresentei-me à diretora e à vice-diretora e disse que gostaria da autorização institucional. Já autorizada, na hora do intervalo, conversei com a professora, apresentei meu projeto a ela e também dei um caderno com alguns pontos de reflexão para que pudéssemos nos nortear no nosso próximo encontro (Registro do diário de acompanhamento de Lucila, junho de 2012).

Certa de que iria trabalhar com a história de vida da professora Terezinha, optei em elaborar alguns *pontos-norte* – um roteiro - para que ela pudesse ter em mente o que precisaria privilegiar na hora da auto-narrativa. Os pontos selecionados tornaram-se as categorias de análise: *primeiras leituras, tempos de escola, formação, prática e mediação de leitura em sala de aula*. Como afirmam De Oliveira; De Oliveira e Fabrício (2004, p.168), o “roteiro se destina apenas a guiar os pesquisadores, para que estes não percam o elo com as referências que norteiam a pesquisa, abarcando, dessa maneira, as categorias eleitas no projeto”.

Com a primeira categoria *primeiras leituras*, foi possível ter uma visão de quando, como, onde e com quem a professora teve suas primeiras experiências com a leitura. A segunda categoria *tempos de escola* permitiu que a colaboradora recordasse as suas lembranças sobre o processo de construção da leitura e da escrita, as dificuldades enfrentadas e a primeira professora. Já na terceira categoria *formação*, foi possibilitada uma viagem à trajetória formativa, desde seu tempo escolar às formações continuadas que

atualmente a professora faz. A quarta e última categoria *prática e mediação de leitura* determinou a visibilidade da prática docente da professora quanto à leitura.

Por meio dos pontos-norte, a primeira sessão de relatos autobiográficos foi baseada nas experiências com as primeiras leituras, com a família e com os primeiros anos de escola. No decorrer da conversa, a professora começou a me mostrar fotos que marcaram sua vida. Foi, então, que decidi que iria detalhar a sua história de vida com fotos escolhidas por ela. Os autores Oliveira; Oliveira e Fabrício (2004) comprovam a significância, afirmando que “É significativo o trabalho com a oralidade e com a fotografia como recursos que permitem a leitura de imagens na perspectiva da criação e compreensão de atos de simbolização” (OLIVEIRA; OLIVEIRA e FABRÍCIO, 2004, p. 178).

Além do nosso primeiro encontro, no qual eu e a professora nos conhecemos, e outros que conversamos, foram três reencontros, na casa da professora, de muita reflexão, conversa e retorno à infância, à adolescência, à família, à escola, às leituras, à formação e aos lugares. Sempre com meu *diário de acompanhamento*, eu ia anotando o que se passava durante as sessões. O gravador ia registrando todo o desenrolar das conversas, sem deixar de lado, o som da emoção, da saudade e das lembranças boas que foram expressadas durante a pesquisa à memória da professora que foi muito intensa e gratificante.

Depois dos encontros, quando eu chegava em casa, transcrevia toda a auto-narrativa da professora registrada no gravador, organizava as ideias anotadas no diário e registrava o que concluí ou percebi em cada encontro, como, por exemplo:

Hoje, eu e professora Terezinha terminamos a etapa dos relatos auto-narrativos. Foi, também, o dia em que eu retomei o que havia ficado claro. Mas também, foi o dia de nos conhecermos melhor: eu contei minha história. Enquanto tomávamos chimarrão, fomos dar uma volta no pátio, olhar as flores e a plantação de arroz que seu marido administra. O cachorro grande da casa estava bem “xororô”. Terezinha, bem preocupada, foi logo buscar água em um balde para acudir o cão. Já era hora de vir embora, a professora pegou a camionete e resolveu vir me trazer em casa. Criamos, assim, um elo que, com certeza, ficará para sempre (Registro no diário de acompanhamento de Lucila, setembro de 2012).

Esse registro de acompanhamento mostra os laços que eu e a professora fomos construindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Não há troca se não houver a possibilidade de comunhão de ideias, valores e influências. Logo, conhecer a professora Terezinha foi uma partilha de palavras, gestos e experiências.

4 EDUCAÇÃO RURAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS

Não tem como negar que é de extrema importância refletir sobre a realidade do meio rural, pois, além de representarem 15,6%²² da população brasileira, as pessoas que fazem e fizeram parte deste contexto têm muita contribuição tanto para a história quanto para o mercado do nosso país. Então, adiciono ao trabalho uma exposição e discussão de ideias de alguns autores que abordam o tema da educação rural.

No Brasil, segundo Leite (1999), nas décadas de 20 e de 30, a maioria da população vivia no meio rural. No entanto, com o avanço tecnológico e industrial, as pessoas obrigavam-se a migrar às cidades, com a esperança de uma vida melhor, acontecendo, assim, o êxodo rural. Por esse motivo, a educação rural surgiu, sendo um dos instrumentos para conter a migração rural-urbana (LEITE, 1999).

A educação rural começou a ser mais discutida, principalmente, depois de 1996, com a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de dezembro de 1996) -, que propõe, em seu Artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo. No entanto,

Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. (CALDARLT; FERNANDES; CERIOLI, 2009, p. 21)

Segundo Petty; Tombim; Vera (1981), o problema da educação rural no Brasil é severo, pois geralmente o investimento por aluno é menor nas escolas rurais que nas urbanas. Por isso que, na maioria das vezes, o que se observa, na prática da educação rural, é um grande descaso, visto que há falta de assistências educacionais, como, por exemplo, materiais escolares, livros, espaço físico adequado para aulas, lazer e leitura (biblioteca), acesso e,

²² Dados do Censo 2010.

inclusive, professores qualificados. Logo, muitas escolas da zona rural são desprovidas de infraestrutura física e de recursos humanos, pois na maioria das vezes, são escolas com poucas salas de aula e com um professor (a) que ministra aulas para mais de uma série no mesmo ambiente, ou seja, é o que se chama de classe multisseriada.

Por esses motivos é que muitos jovens e crianças do meio rural vão em busca de melhores oportunidades no meio urbano. Isso, infelizmente, às vezes, não acontece pois eles vêm desinformados da realidade urbana e acabam contribuindo para o aumento da população moradora em favelas, desempregada e com uma vida precária. Quanto ao êxodo rural, Miranda explica o porquê da migração campo-cidade.

O processo de urbanização brasileiro apoiou-se essencialmente no êxodo rural. A migração rural-urbana tem múltiplas causas, sendo as principais a perda de trabalho no setor agropecuário - em consequência da modernização técnica do trabalho rural, com a substituição do homem pela máquina e a estrutura fundiária concentradora, resultando numa carência de terras para a maioria dos trabalhadores rurais (MIRANDA, 2002, s/p.)

Como a cidade tem muitos aspectos atrativos para uma vida melhor, a urbanização em massa tornou-se prejudicial tanto para o meio urbano quanto para o rural, pois àquele ocasionou na saturação populacional das grandes cidades, e a este ocorreu um desligamento e uma desvalorização da cultura rural.

Campolin (2005) discute a importância da educação rural para diminuir o êxodo rural:

Discutir a realidade da educação rural hoje implica um olhar mais atento às suas lutas, sonhos e angústias. Significa pensar nos problemas e nas perspectivas possíveis para essa parcela de jovens que se vê na fronteira entre manter-se no campo ou migrar para os centros urbanos à procura de melhores condições de vida. No entanto, se ficar no campo significa encarar uma dura realidade de privações e de falta de perspectivas, migrar para as cidades traz outras sérias consequências, como enfrentar o crescente desemprego, a pobreza e a violência. Há ainda que se levar em conta o despreparo das jovens e dos jovens rurais, em termos profissionais, para competir no restrito mercado de trabalho urbano (CAMPOLIN, 2005, s/p.)

A educação rural é uma alternativa e possibilidade de permanência e de continuidade das pessoas nesse espaço onde vivem para poderem ocupar o devido espaço na sociedade. Com isso, elas alcançariam os seus direitos, fazendo com que essas pessoas sintam-se cidadãos pertencentes de um grupo que tem grande importância da história de nosso país.

Para isso, segundo Caldart; Fernandes; Cerioli (2009, p.33), é imprescindível uma “proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida”.

Com vistas à realidade estudada, destaco o que a professora Terezinha, a colaboradora da pesquisa, elege como maiores dificuldades enfrentadas atualmente na escola rural que leciona:

Eles [os alunos] chegam, muitas vezes, cansados, são 2 horas de viagem para chegar na escola. Alguns moram muito longe. Muitos perdem aula quando ‘tá’ muito frio, quando chove muito ou quando perdem o ônibus.

Com os menores não acontece muito, mas os maiores, às vezes, não vão à aula porque precisam ficar em casa para cuidar dos irmãos menores. As mães fazem um tipo de escala, um falta quando o outro vai, para cuidar dos manos.

Mas tudo isso tem como arrumar. Eu adoro trabalhar aqui no rural, as crianças e o lugar são ótimos (Relatos autobiográficos de Terezinha, agosto de 2012).

Embora goste muito das crianças e do lugar onde trabalha, Terezinha evidencia problemas bem reais nas escolas rurais. Por ser uma escola núcleo (que fica longe das residências dos alunos), há a necessidade do transporte escolar, fazendo com que os estudantes percorram quatro horas diárias. Isso, segundo a professora, interfere no rendimento escolar.

Ao encontro disso, Martins (2010) afirma que o transporte não só interfere na escola, mas também no contexto familiar das crianças rurais. Assim, elenca as maiores dificuldades quanto ao transporte escolar rural: “ambiente do ônibus, tempo de viagem e segurança” (MARTINS, 2010, p.12). Detalha, ainda, que: como vão, no ônibus, estudantes de diferentes idades, os

maiores influenciam os menores; muitas vezes, só tem o motorista, sem algum mediador para cuidar das crianças; os alunos ficam pouco tempo para desfrutar da família e para outras atividades como brincar e estudar; não há segurança, visto que muitos não usam cinto de segurança, vão em pé e as estradas têm precárias condições para trafegar (MARTINS, 2010, p.12 e 13).

Além do transporte, a professora ressalta a questão da evasão escolar ou da quantidade de faltas pelo motivo do trabalho infantil doméstico. Mesmo que seja uma atitude de apoio familiar, não ir à escola com a finalidade de ficar cuidando dos irmãos (e ser responsável) caracteriza-se por ser um ato de violência, visto que é direito de toda a criança ter seu tempo empenhado à escola, às brincadeiras, aos estudos, e não à responsabilidade por seus irmãos. Conforme Marchi (2012, p.73), quando os pais exigem que as crianças “façam tarefas que excedem às suas obrigações diárias, como tomar conta de irmãos mais novos assumindo total responsabilidade sobre eles”, é um ato que está associado à violência infantil doméstica.

4.1 Dentro do contexto rural: a Pedagogia de Projetos

Embora a educação rural esteja nas legislações como a LDB, de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, as quais garantem uma adequação no projeto institucional das escolas rurais, ainda se percebe uma grande desvinculação da escola com o contexto no qual está inserida. Esse fato decorre por que estamos acostumados com a imposição do modelo educativo urbano que não serve para as zonas rurais (PETTY; TOBIM; VERA, 1981).

A imposição do modelo educativo acontece por motivos políticos, econômicos e culturais. Todavia, materializa-se a importância de compreender o mundo rural para além da visão da agricultura e pecuária e pensar nas especificidades culturais e conseqüentemente educacionais que esse meio possui. Sendo assim, busca-se “a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Um grande desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. [...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (CALDARLT; FERNANDES; CERIOLI, 2009, p. 23)

É possível notar que a imposição do modelo educativo urbano também é provocadora do êxodo rural, pois a educação rural geralmente não motiva os seus alunos a permanecer no campo. É fato muitos alunos rurais decepcionarem-se com sua realidade após ver nos livros didáticos uma “falsa” realidade urbana e sonharem morar na cidade assim como as outras crianças e jovens.

Ao invés de motivar os alunos informando-lhes que a agricultura e a pecuária do meio rural é base para o mercado de todo país e que o rural é marco na história do Brasil, muitos professores e o sistema desmotivam-lhes: aqueles trazendo informações prontas do modelo urbano e este desvalorizando a ponto de não sanar as necessidades que uma escola rural precisa.

No entanto, em seu relato autobiográfico, a professora Terezinha relata:

Eu sempre incentivo que meus alunos saiam, vão buscar coisas novas, mas sempre digo que morar aqui no campo é muito bom, é ótimo ter coisas aqui: ter ovos, animais, plantas e qualidade de vida. Para mim, ter sucesso na vida não é só ir para cidade e trabalhar, fazer uma faculdade, mas também ser um agricultor, pecuarista são ocupações nobres. Minha família sempre viveu disso, e vivemos bem (Relato autobiográfico de Terezinha, setembro de 2012).

Embora saiba que acontece, muitas vezes, a imposição do sistema educativo urbano sobre o rural e as dificuldades gerais das escolas rurais, a professora colaboradora da pesquisa salienta que tenta fazer diferente, pois sempre motiva seus alunos a irem à busca de um futuro melhor. Todavia, frisa, especialmente, que morar no meio rural é uma grande experiência de vida, tentando sempre valorizar o lugar onde eles vivem e estudam, evitando, assim, o êxodo rural.



Figuras 17 e 18: Passeios e trabalhos que a professora Terezinha já realizou com seus alunos para a valorização do meio rural.

Fonte: Arquivo pessoal de Terezinha Balconi (1999, 2000).

Durante o ano de 2012, a escola Major Tancredo Penna de Moraes incluiu, em seu currículo, a Pedagogia de Projetos²³. Notada, pela professora Terezinha, como uma iniciativa importante para o ensino das crianças rurais daquele espaço,

a utilização da Pedagogia de Projetos é um viés para inovar a prática pedagógica docente, visto que se percebe uma imensa diferença com os tipos de trabalhos conservadores realizados na escola. A prática pedagógica docente, por meio dos projetos, pode levar a uma organização curricular que vá além dos conteúdos formais, introduzindo temáticas muitas vezes nunca vivenciadas no ambiente escolar (FERNANDES, 2011, p.47).

No entanto, Terezinha ressalta que sente muita dificuldade com essa estratégia de ensino, visto que não tem preparação e formação suficiente para desenvolver o projeto em sala de aula:

Agora está tendo uma cobrança para trabalharmos com a Pedagogia de Projetos. Fizemos um curso de formação. A gente se sentia bastante insegura. O projeto que estamos trabalhando é sobre a obra de Monteiro Lobato, especialmente sobre o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Escolhemos esse tema para tentar a conservação das crianças no campo. Aí a gente trabalha que é bom viver aqui no interior (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Conforme o trecho do relato da professora, é possível notar que a escola tornou possível a existência da Pedagogia de Projetos. Embora muitas

²³ Atualmente, a Pedagogia de Projetos caracteriza-se pela escolha de um projeto mobilizador que se baseia nas necessidades e no interesse de um aluno ou de um grupo de alunos, tendo o professor como mediador ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem. A pedagogia de projetos merece consideração, pois dá significado a aprendizagem do educando pela forma de ensinar (FERNANDES, 2011, p.46).

professoras fossem inseguras com a mudança, assim como a professora Terezinha contou que ficou, e em nenhum momento a professora relatasse que foi a curiosidade dos alunos que motivou a temática, o desenvolvimento do projeto ocorreu na escola, com um tema que objetivava alcançar os alunos quanto à valorização do espaço vivido por eles, fazendo uma analogia com a obra de Monteiro Lobato.

O ensino requer significado na vida dos envolvidos. Nesse propósito é que encaixa a discussão sobre currículo escolar, o qual não é neutro, é político, é influenciador. Dessa forma, destaco:

A estruturação curricular, precisa ser globalizante, pautada em eixos temáticos que vão ao encontro dos problemas sociais encontrados no cotidiano do aluno, obviamente sem deixar à margem os conteúdos disciplinares. Porém, esses conteúdos, devido a sua relevância, devem ser ensinados de maneira que o aluno realmente aprenda, para assim, evitar o seu esquecimento. Nesse sentido, o currículo deve se apresentar, de forma que as disciplinas complementem-se entre si, oportunizando uma didática que consiga relacionar o que permeia o currículo com as situações de aprendizagem dos alunos (FERNANDES, 2011, p.48).

Sendo assim, um currículo que englobe o contexto rural e que dê significado na vida dos alunos e dos professores (e da comunidade em geral) merece as marcas da Pedagogia de Projetos, na qual o aluno é o centro da aprendizagem, e o professor, por meio da interação, é o mediador do desenvolvimento das habilidades de cada aluno. Os projetos de trabalho, na escola, superam as práticas descontextualizadas, pois as intenções partem das curiosidades reais dos alunos.

4.2 Classes multisseriadas rurais: da diversidade à cooperação

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela

classe” (INEP, 2007, p. 25). Geralmente, um único professor – unidocência – é responsável pelo ensino de todos os alunos.

Grande parte das classes multisseriadas rurais enfrenta diversas dificuldades tanto em relação à infraestrutura, à precariedade de material, quanto na “organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas rurais” (HAGE, 2012, p.3). Como geralmente é apenas um professor para mais de um ano concomitantemente, a organização e o planejamento pedagógico tornam-se desafios para o professor, pois este tem de gerenciar o seu tempo de forma a atender todos os níveis, e deve cuidar para que, entre um e outro atendimento, um grupo de alunos de determinada série não fique sem atividade.

O que eu noto nas multisseriadas é a baixa da qualidade das aulas. O 2º ano é bem mais ativo e produz um montão, já o 1º é quietinho e fica esperando por mim pra tudo. Acho que o 1º sai prejudicado, porque os alunos do 2º me chamam muito e querem fazer as coisas sem esperar. Isso tudo acaba tirando a qualidade, sabe, e acarreta na resistência dos pais [quanto às multisseriadas], pois os que se importam com a educação dos filhos acham que o rendimento diminui muito, então, muitos tiram as crianças da escola (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Como a professora colaboradora da pesquisa retrata, há uma redução na qualidade da prática em sua sala de aula, pois ela não consegue atender todos conjuntamente, já que cada nível tem um ritmo. Como consequência disso, o rendimento dos alunos reduz, e os pais os quais acompanham a vida escolar de seus filhos não concordam em deixá-los em uma escola multisseriada, trazendo-os para estudar na cidade. Logo, todo esse processo torna-se um ciclo, pois as classes multisseriadas, na escola que a professora Terezinha leciona, existem devido ao baixo número de alunos que frequentam as aulas. Quanto mais alunos saírem da escola, maior é a tendência de classes multisseriadas.

Embora se saiba sobre as inúmeras dificuldades pelas quais passam as classes multisseriadas, especialmente quanto ao trabalho pedagógico

docente²⁴, é preciso salientar que essas oportunidades que os alunos têm de estar em contato, no ambiente escolar, com pessoas de outras faixas etárias e outras visões do mundo são momentos preciosos para se praticar a interação e a solidariedade entre colegas. Isso se comprova no relato da professora Terezinha:

O que é positivo é a integração deles. Eles se ajudam muito, os alunos do 2º ajudam bastante os do 1º. Quando jogamos e brincamos, eu vejo bem mais essa integração. Eles já se acham grandinhos e acho que isso faz bem pra eles; para os menores, também porque aprender com alguém com uma idade mais próxima é mais fácil, falam a mesma língua. Eu gosto também porque a gente [professores] fica mais tempo com eles, né, eu gosto disso, o ano passado eu fui professora dos alunos do primeiro, e este ano continuo. Então, eu posso dar uma continuidade, acho que assim rende. Sei das dificuldades, dos conhecimentos que cada um tem desde o início das aulas (Relato autobiográfico de Terezinha, agosto de 2012)

Os princípios de cooperação e de diversidade são eixos positivos do ensino multisseriado, visto que há a possibilidade de os alunos e o(a) professor(a) terem acesso à interação derivada das diferenças existentes em sala de aula. Com isso, a tendência de se ter a tolerância e o respeito mútuo entre alunos e professor(a) é maior, comparada ao ensino seriado.

Brotto (2001) defende que a cooperação praticada através de jogos cooperativos é um meio para que todos alcancem juntos os mesmos objetivos e uma forma de despertar a coragem para assumir riscos. A cooperação também promove a autoestima juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas para a prevenção de problemas sociais, antes deles se tornarem problemas reais.

Terezinha, também, comenta sobre a posição dos alunos em sala de aula:

Não separo 1º ano do 2º, eles podem sentar onde querem. Tenho uma aluna que cada dia senta em um lugar diferente. Ela é bem esperta, e aí ela compartilha com todo mundo (Relato autobiográfico da professora, agosto de 2012).

²⁴ O trabalho pedagógico docente relaciona-se às estratégias, aos métodos, à organização e à preparação que são desempenhadas nas aulas.

A organização estrutural em sala de aula, segundo a professora, não é aquela tradicional, na qual os alunos de uma série separam-se da outra. Ao contrário, a docente aproveita a diversidade para a troca de experiências.

Quanto à sua experiência em classes multisseriadas, a professora Terezinha destaca:

Turma multisseriada, para mim, nada é novidade. Na escola, me alfabetizei em classe com várias séries. Eu adorava a turma cheia de gente. A vida ensina a gente a se virar, acho que agora eu tenho mais jeito que antigamente (Relato autobiográfico de Terezinha, agosto de 2012).

A professora afirma que ela tem mais traquejo com turmas multisseriadas, visto que tem experiência desde seu tempo de escola. Ela acredita, também, que, no decorrer dos 34 anos de docência, sua vasta bagagem de prática docente contribui para o desenvolvimento da integração e compreensão nas multisseriadas. Os autores Santos; Moura (2010) comentam que:

Professores que estudaram em classes multisseriadas, e, ainda, aqueles que possuem maior tempo de serviço em turmas multisseriadas parecem ter uma relação mais tranquila com turmas dessa natureza, implementando práticas mais flexíveis e desenvolvendo currículos mais abertos e ritmos diversos que marcam esses espaços (p.45)

As ideias levantadas por Santos e Moura (2010) contribuem para a compreensão quanto às experiências que a professora possui com classes multisseriadas. Posso compreender, então, que a facilidade e a satisfação de trabalhar com turmas multisseriadas originam-se da forma como Terezinha teve seus primeiros anos de estudo.

5 PROFESSORA TEREZINHA E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA CLASSE MULTISSERIADA

5.1 Mediação de leitura para a formação de leitores no meio rural

*De repente naveguei
Como o pirata da perna de pau
Num instante me encontrei
Defendendo jacaré no pantanal*

*Em seguida eu vivi
Uma história de amor ao luar
Cada dia uma aventura
A leitura faz a gente viajar*

*É bom voar nas asas da imaginação
É alimentar o corpo, a mente e o coração*

*Lendo a gente pode ser
Tudo aquilo que a gente sonhar
Se conhece o mundo inteiro
Sem ao menos sair do lugar*

*Conhecemos as pessoas
E o que existe entre o céu e o mar
E numa lição de vida
Aprender pra depois ensinar*

. (Leitura – Xuxa.

Composição: Mazinho Turle, Dilson Gunane e Barney)

A leitura sempre foi considerada o principal meio de acesso aos conhecimentos. Ela é tão valorizada que se julga, junto à escrita, se os cidadãos são considerados alfabetizados ou não. Nesse aspecto, Marisa Lajolo destaca:

(...) o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro (LAJOLO, 2000, p. 106)

O trabalho com a leitura nas escolas rurais é essencial, pois o ato de ler tem uma função imprescindível na formação dos alunos, devido ao fato de que eles precisam de um incentivo à leitura para desempenharem o papel de ser cidadão. Desse modo, segundo Bortone e Martins (2008), a leitura precisa ser

vista como um processo que o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor. O texto nunca pode ser considerado pronto e acabado, mas sim como um “conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor” (BORTONE; MARTINS, 2008, p.10).

Não obstante,

Apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler. É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os (SANTOS; NETO; RÖSING, 2009, p.22)

Quando se pensa em materiais diversificados de leitura, logo se imagina em produções escritas em papel – publicadas em jornais, livros ou revistas. No entanto, não são só esses gêneros que são materiais de leitura. Nós vivemos em uma sociedade *grafocêntrica*, na qual estamos cercados com letras: *outdoors*, muros, bulas de remédios, camisetas, rótulos, entre outros. Então,

Para que nossos alunos se tornem leitores, efetivamente, e para que a leitura seja uma prática social em suas vidas, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também da escola – porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambientes de leitura (VIEIRA; FERNANDES et al, 2008, p.21).

A mediação de leitura, em sua prática, precisa de um ou mais mediadores, e a eles compete “[...] criar soluções próprias ou adaptar experiências alheias, consciente de que o leitor tem uma porta diante de si, em direção à leitura e ao conhecimento” (BARROS, 1995, p. 36). Tamanha responsabilidade deve ser interpretada pelos mediadores como um desafio constante, pois o papel que eles desempenham na motivação de leitura pode interferir profundamente na formação dos leitores. Mediar leitura é ultrapassar

as palavras dos mais variados gêneros textuais existentes, é entregar-se e fazer com que os estudantes entreguem-se à leitura.

Para comprovar a necessidade de mediadores de leitura em nosso país, apresento alguns dados sobre a leitura: no Brasil, os índices de leitura estão crescendo, visto que se passou de 1,8 livro por ano em média, em 2001, para 4,7 em 2010 ²⁵. Embora esteja aumentando, os índices são muito baixos em relação aos países desenvolvidos. Isso se justifica em pesquisas, como Retrato da Leitura no Brasil, de 2000, que concluem que o “brasileiro não gosta de ler”, sendo o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro como raízes do problema da falta de leitura em nosso país (BERENBLUM; PAIVA, 2009).

Como na zona urbana, no meio rural, conforme Berenblum;Paiva (2009), os baixos índices de leitura carregam em suas raízes problemas como o analfabetismo, o difícil acesso às bibliotecas, o preço alto dos livros e a baixa qualidade de ensino.

Um país de leitores tem na escola sua base e na família leitora sua sustentação. O Brasil ainda conta com um número expressivo de adultos que não concluiu o ensino fundamental, indicando que a fluidez da leitura talvez não seja ainda uma habilidade universal entre os pais e mães de nossas crianças. Por isso, as ações de mediação de leitura devem focalizar diferentes espaços e públicos, diferentes ambientes e múltiplos suportes, para que possamos formar uma ampla rede voltada para promover e garantir a leitura como uma prática cotidiana (LÁZARO, 2009, p.11)

Destaco que se tem uma especial preocupação: a exclusão da leitura a que está submetida uma parte significativa da população brasileira. Esta exclusão, conforme a Associação de Leitura do Brasil (ALB, 2009), junto com as conclusões do evento bienal Congresso de Leitura do Brasil (COLE, 2009), está associada à construção histórica da ideia mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito, só as pessoas ditas “cultas” têm acesso à leitura.

Quanto ao papel da escola,

²⁵ Índices segundo dados do Ministério da Cultura do Brasil.

Penso que a escola não descobriu, ainda, o potencial mágico da leitura e permanece o ensaio de uma leitura instrumental, mecânica, esvaziada de sentido. [...] A leitura na escola reduz-se à leitura da escola, organizada pelo registro de notas, provas de livros, fichas, resumos, que ocupam o espaço destinado à fruição da leitura? (RANGEL, 2007, p.13).

Para a formação de leitores, a condição de acesso aos livros é básica, mas não é suficiente. A formação do professor é, juntamente com o acesso, condição para que se efetive uma proposta de leitura no âmbito da escola. Caso se pretende incentivar o professor a ser ele próprio um leitor, além de um formador de leitores competentes, é preciso fomentar o debate permanente sobre a leitura e fornecer instrumentos para que esse debate e a prática da leitura se efetivem no ambiente escolar (PRADO, 2006).

Acreditamos que o processo de leitura e de escrita pode se constituir em um importante lugar de acontecimento da formação de professores e professoras. Para isso, levamos em consideração (...) o fato de que está, também, ligada ao processo de auto conhecimento. Processo, esse, diretamente vinculado ao conhecimento de nossa vida pessoal (BARCELOS;SILVA, 2010, p.165)

Então, a formação de leitores na escola será efetivada se os educadores tiveram instruções do “como” fazer. A formação de professores é o ponto-chave para a abordagem dessas metodologias, pois, na teoria, ela é um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Considerando o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação do professor (VYGOTSTY, 1994).

Considero a afirmação de Nóvoa (1995), o qual alega que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia. Logo, o processo efetivo da formação de bons leitores nas escolas rurais será consolidado com a conexão do (re)pensar na formação com a prática no real contexto rural.

5.2 Lembranças do tempo de escola e das primeiras leituras da Professora Terezinha²⁶

Embora, no meio rural, não tivesse acesso a muitos instrumentos de leitura e de comunicação, Terezinha lembra que teve contato com as letras desde muito cedo. Ao contar sobre isso, a primeira pessoa destacada foi seu avô paterno. Quando era muito pequena, ficava curiosa ao meio dos jornais amassados trazidos pelo seu avô. Ela retrata:

Quando meu avô chegava da cidade, ele trazia balas enroladas em um papel branquinho, e as bananas enroladas em um jornal. Todas aquelas letras do jornal me chamavam a atenção, mas eu não sabia ler, só pegava os jornais amassados e ficava curiosa olhando (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Diante disso, recorro à Isabel Frade (2003) a qual afirma que o contato da criança com múltiplos materiais leituras é base fundamental no processo de aprender a ler e a escrever. Com uma trajetória de intimidade com diversos textos, a criança cria possibilidades de descobertas espontâneas.

Terezinha entrou na escola mais tarde, com 8 anos. Estudou em uma escola rural perto do local onde morava com sua família. A escola era conhecida como “Brizoleta”, em referência a Leonel Brizola, o qual, durante seu mandato como governador do Rio Grande do Sul, planejou e construiu várias instituições de ensino no estado, as “Brizoletas”. A professora Terezinha lembra que sua primeira escola tinha uma turma e uma professora; então, seus cinco primeiros anos estudantis foram na mesma escola, com a mesma professora.

A primeira vez que eu fui à escola foi com 8 anos. A escola era bem pertinho de casa, era rural, as Brizoletas, sabe? A professora tinha do 1º ao 5º ano e era semianalfabeta. Ela não sabia como ensinar, nem escrever direito. Lembro quando ela escreveu o nome do presidente da época, Emílio Garrastazu Médici, era completamente diferente do que eu via depois nos livros. Ela vinha a pé de muito longe, quando

²⁶ Este sub-capítulo corresponde às duas primeiras categorias de análise de informações: *tempos de escola e primeiras leituras*.

chovia ela ficava na nossa casa. (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

No trecho narrado, Terezinha lembra-se dos desafios do seu tempo de escola. Sua primeira professora, além de desempenhar o papel de docente de uma turma com cinco níveis diferentes, fazia todas as tarefas de cozinhar, limpar e dirigir a escola, além do difícil acesso e de não ser preparada para a docência. No entanto, Terezinha fala com muito carinho de sua primeira professora. Para Antunes (2010, p. 36), “a lembrança da primeira professora, para uma alfabetizadora, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e torna-se professor sejam recordados e refletidos”.

Eu lembro do carinho que nós tínhamos pela profe. Ela era uma autoridade para nós, respeitávamos muito ela. Eu admirava muito a minha única profe do 1º ao 5º ano, eu queria ser como ela. Na sala de aula, eu adorava ajudar a professora e os meus colegas (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Com tanto respeito que os alunos tinham pela professora, ela se tornava uma autoridade e era exemplo para Terezinha, a qual gostaria de ser como a sua primeira docente. Embora tenha sido a profissão que acolheu a professora e não ela que escolheu a profissão, fica evidente que sua trajetória de professora empenhada com a vida dos alunos está atrelada ao seu tempo de infância.

Terezinha lembra também, com carinho, de seus pais. Com sua mãe aprendeu a “*ser mulher e mãe*”, e com seu pai, em especial, aprendeu a ler e a gostar da leitura. Ele foi, além disso, um grande incentivador para que ela se tornasse professora, pois queria uma vida melhor para seus filhos, incentivando, assim, aos estudos: “*Minha mãe ensinava a cozinhar, costurar, limpar a casa, mas meu pai incentivava muito para os estudos*” (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Meu pai gostava muito de ler, ele tinha irmãos que tinham dado continuidade aos estudos, ele sonhava para nós uma vida melhor. Ele ajudava muito na escola, sempre estava presente, pois ele queria nos ver bem, ele transportava a professora, a professora parava lá em casa (Relato autobiográfico de Terezinha, agosto de 2012).

Nos trechos do relato, é possível perceber a questão da diversidade de gênero, ou seja, a diferença de papéis entre homem e mulher. A mulher (a mãe), com a cultura materializada em si, gostaria que suas filhas seguissem a trajetória de uma boa dona de casa e de mãe. Já o homem (o pai), que sempre teve acesso a revistas, livros e sabia o quanto os estudos eram importantes, queria ver suas filhas bem, assim como seus irmãos. Embora o homem (o pai) almejava um ciclo de vida diferente para suas filhas mulheres, não há como negar que a representação da mãe e do pai era completamente diferente e marcada pela cultura de gênero. Assim, Silveira (2003) declara:

De um modo geral, mas não universal, nas mais diversas sociedades, as diferenças sexuais entre homens e mulheres serviram de base para a organização da divisão sexual do trabalho, em que certas atividades foram atribuídas aos homens e outras, às mulheres. Usualmente, aos primeiros se reservaram as atividades da esfera pública e, às segundas, as atividades da esfera privada, vinculadas estas à reprodução da família e à gestão do espaço doméstico. Tais práticas sociais, ao mesmo tempo em que se concretizavam, propiciavam representações ou interpretações acerca das mesmas, conferindo significados aos elementos masculinos e aos femininos. Assim, masculino foi associado à cultura, àquilo produzido, criado pela ação humana, e feminino foi associado à natureza, àquilo já determinado pela biologia (SILVEIRA, 2003, p.02).

O pai de Terezinha foi quem lhe apresentou as letras e fez todo o processo de alfabetização, pois, na escola, ela não havia conseguido se alfabetizar. Ela guarda na memória:

Como a professora era uma pessoa que não tinha muito estudo, eu não me alfabetizei. Aí eu comecei a aprender as coisas com meu pai, ele era muito da leitura. Ele lia muito para mim e me ajudava. Quando o jornal vinha enrolado na banana, no sabão, eu lia tudo com a ajuda do meu pai. Eu ficava maravilhada com meu pai lendo a Revista Rainha²⁷, depois eu lia muitas vezes ela (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Como se percebe, a Revista Rainha dos Apóstolos, além dos jornais que vinham enrolados no sabão e na banana, foram os primeiros materiais que

²⁷ A Revista Rainha dos Apóstolos nasceu em Vale Vêneto, distrito da cidade de São João do Polêsine (RS), por iniciativa do Padre Palotino Rafael Iop (1882-1947). Quando ele ainda era Vigário em Passo Fundo, já demonstrava vocação pela boa imprensa, editando, em 1920, a Folhinha da Serra, cuja venda era em benefício do Hospital São Vicente de Paulo, do qual foi o grande idealizador. Ao deixar aquela paróquia, vindo para Vale Vêneto, trouxe consigo a ideia de fundar uma revista missionária. Começou a circular em 1922 (Fonte: www.pallotti.com.br/rainha)

Terezinha teve acesso à leitura, com a ajuda de seu pai. Além disso, ela lembra: *“quando eu comecei a ler direitinho, a minha madrinha me deu uma Bíblia pequena, e eu sentava embaixo das árvores na sombra e lia muitas vezes aquela Bíblia”* (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Diante disso, é notável a valorização do ambiente familiar, “o papel da religião [os materiais de leitura eram a católica *Revista Rainha dos Apóstolos e a Bíblia*](...), mas, sobretudo, a vivência de uma infância marcada por uma íntima relação com a natureza.” (NOGUEIRA, ARRIADA e NOGUEIRA, 2007, p.70). Isso se confirma também em:

A gente não tinha televisão, então sentávamos na grama, olhávamos as estrelas no verão... no inverno, em volta do fogão, o meu pai contava as histórias, os contos da época. Nós gostávamos muito! (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

As histórias contadas pelo pai foram bem marcantes na infância de Terezinha. Ela lembra que sentia uma grande admiração por ele, devido às suas histórias e às suas leituras. Nesse sentido, Riter (2009) comenta:

Passo importante para a formação de um leitor é ouvir histórias. Se possível, desde muito cedo, muito cedo. Histórias contadas vão entrando na gente feito carinho, feito seiva em árvore que precisa crescer, desenvolver-se, a fim de dar flores, frutos e sombra (RITER, 2009,p.30).

Histórias contadas foram marcadas também por meio do rádio. Terezinha conta que ficava escutando o rádio para se aventurar nas histórias infantis e nas novelas escutadas:

Mais tarde, comecei a escutar as novelas do rádio e as historinhas infantis da Rádio Medianeira que dava aos domingos. Eu gostava muito do Soldadinho de Chumbo. Mas livros comecei a ter acesso só lá pelo 6º ano na cidade. Na escola rural, antes desse tempo, não havia livros de literatura, a professora apenas trabalhava com a cartilha Olavo e Élide (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

No trecho, Terezinha declara que teve acesso a livros de literatura apenas quando foi estudar na cidade. Do 1º ao 5º ano, na classe multisseriada,

na escola rural perto de sua casa, a “Brizoleta”, o único livro que ela se lembra de ter visto e folheado foi a cartilha que a professora trabalhava. Nem jornais e revistas não eram conhecidos na escola. Diante disso, a fala da professora relata a precariedade de materiais de leitura nas escolas rurais, em meados de 1960 a 1970. Apenas no meio urbano, com 13 anos de idade, Terezinha conheceu um livro de história infantil.

Ao longo de todos os relatos de Terezinha enquanto era criança, foi possível notar que a família foi apresentada com muito valor e muita presença. Além disso, ela destaca bastante que, como havia pouco meios de comunicação, a reunião familiar era presente, seja para fazer uma oração, seja para ouvir histórias de seu pai, ou até para ler a Bíblia.

5.3 Formação da Professora Terezinha: o tornar-se professora²⁸

Depois de terminar o primeiro grau na escola, Terezinha e seus irmãos foram estudar na cidade. Para se sustentar, eles tinham que trabalhar. Desse modo, seus pais conseguiram um emprego de secretária na Paróquia de uma Igreja de São Pedro do Sul. Assim, ela trabalhava de dia e estudava de noite.

Aos 15 anos, eu meus irmãos fomos para a cidade, ficávamos lá. Na cidade, eu trabalhava como secretária na casa paroquial. Depois, acabei assumindo toda a casa paroquial: cozinava, limpava, administrava. Quando terminei a escola, como eu já era conhecida na cidade por causa da paróquia, eu poderia trabalhar ou no hospital, ou como professora. Naquela época, não precisava nem de curso de Enfermagem, nem de Magistério (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

A necessidade de contratar professores é ressaltada na declaração da professora. A ascensão do número de escolas no Rio Grande do Sul foi consequência do plano de diminuir o número de analfabetos no estado, criado

²⁸ Sub-capítulo correspondente à terceira categoria de análise de informações: *formação*.

pelo governador Leonel Brizola, o qual governou de 1959 a 1963²⁹. Logo, a multiplicação do número de matrículas e de escolas, incluindo municípios de baixa densidade populacional e também nas zonas rurais de várias cidades do estado, resultou na contratação de muitos professores, os quais tinham ou não formação para o desempenho da docência, bastava só ter terminado o segundo grau.

No tempo não tinha vaga no hospital da cidade, mas tinha vaga na prefeitura para ser professora de escola do interior. Aí eu fui ser professora em Cerro Alegre³⁰. Fiquei meio ano apenas nesta escola. Nesta escola eu era professora do 1º ao 5º ano, fazia faxina, comida, cuidava de tudo e morava em uma casa de família (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Neste trecho, a professora Terezinha relata que foi ser professora no meio rural sem formação destinada à docência. Além de ser docente de uma turma multisseriada, tinha diversas funções na escola e morava de favor em casas de pessoas moradoras do lugar. Ela ainda conta:

Eu fiquei apenas meio ano nesta escola do distrito de São Pedro, porque eu conheci meu esposo. Como ele morava em Santa Maria, eu vim para cá. Meus pais concordaram e me apoiaram bastante porque eu já tinha 18 anos e eles tinham muitos filhos. Quanto mais cedo casava, melhor para os pais (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

No relato, a professora ressalta sobre seu casamento, o qual foi determinante para ela retornar a morar no Distrito de Palma, em Santa Maria, RS. É evidente, também, a significância do matrimônio na vida das mulheres, que, quanto mais cedo possível, eram culturalmente incentivadas a se casarem com a finalidade de diminuir os gastos familiares devido ao grande número de membros na família. Além disso, o casamento podia ser sinônimo de uma vida diferente, com esperanças de melhorar as condições. Isso aconteceu com Terezinha, pois ela casou e teve muitas oportunidades em Santa Maria, inclusive de ter um lar confortável.

Em 1981, meu marido construiu a casa que moramos até hoje. Em 1982 casamos e eu comecei a trabalhar na escola de Palma. Eu ainda não tinha Magistério ainda, mas tinha uma coisa muito boa que

²⁹ Informações retiradas no site www.folha.uol.com.br

³⁰ Distrito do município de São Pedro do Sul, RS.

era os cursos de reciclagem. Cursos de formação eram formações bem interessantes que inclusive produzíamos cartilha, como a João-de-barro. A Secretaria de Educação, daquela época, era bem comprometida, muito mais do que agora com os professores (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Ao longo do relato, a professora conta sobre sua formação profissional. Devido ao casamento, foi possível que Terezinha se tornasse professora no Distrito de Palma. Ressalta, ainda, que embora fosse professora, não tinha Magistério. No entanto, havia os denominados *Cursos de Reciclagem* que hoje são conhecidos como Formação Continuada, os quais, segundo ela, contribuíam muito à formação.

Além disso, a professora lembra que, antigamente, a Secretaria de Educação era mais presente nas escolas e na vida dos professores. Logo, faz uma pequena crítica, mesmo que implicitamente, sobre o descaso das formações continuadas e dos representantes municipais quanto à valorização dos professores atualmente.

Nos Cursos de Reciclagem que aconteciam, segundo a professora Terezinha, as professoras discutiam formas para melhorar a educação rural. Foi, então, que a Professora Cleusa Alves Denardin organizou, com a colaboração de muitas professoras rurais, as quais contribuíam com suas experiências na docência, a *Cartilha João-de-barro*. Segundo Farias (2010), a Cartilha foi elaborada e produzida, em 1984, pela Professora Cleusa para a utilização especificamente no meio rural de Santa Maria, e editada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.



Figura 19: Capa da Cartilha João-de-barro.
Fonte: Banco de dados do GEPFICA (www.ufsm.br/gepfica)

O curso de Magistério surgiu de surpresa na vida da professora. Ela conta que a Secretaria de Educação de Santa Maria, cada ano, escolhia alguns professores para fazer essa formação de férias em Júlio de Castilhos, RS. Era um curso pago e, com isso, a Secretaria financiava. No ano de 1983, ela foi selecionada. Assim, relata:

Em de 1983, fui em Júlio de Castilhos fazer o Magistério, porque fui escolhida pela Secretaria de Educação do Município. Era um curso de férias: janeiro, fevereiro, março. Nós íamos de carona com um professor. Foi lá que aprendi didática, ser professora e alfabetizar (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Como acontecia com quase todas as professoras que frequentavam o Magistério, em Júlio de Castilhos, Terezinha relata que o Curso de férias significou bastante em sua vida. Além de ter o deslocamento até uma cidade desconhecida, a convivência com outras professoras que, como ela, tinham apenas a prática docente, ela aprendeu, nas aulas de didática, a se tornar uma professora e a alfabetizar por meio das sílabas.

Após 12 anos da realização do Magistério, sempre lecionando no Distrito de Palma, Terezinha decidiu prestar vestibular na Universidade Federal de Santa Maria, para Pedagogia. Em 2000, formou-se e, logo após, ingressou na Especialização em Gestão Educacional também na UFSM. Ela afirma:

Lá na Universidade tive outros olhares prá tudo. Acho que mudei muito depois que fiz a faculdade. Agora eu sei o que estou fazendo. "Prá" "dá" aula, a gente precisa de uma formação assim (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Com a afirmação da professora, é possível notar que o curso de Pedagogia e a Especialização foram formações que contribuíram positivamente para sua prática docente. Ela revela o quão significativa foi a faculdade para ela compreender a intenção da educação e a função do professor. Além de ficar motivada para a docência, Terezinha realizou-se pessoalmente após concluir sua faculdade em Pedagogia e sua Pós-graduação.

5.4 Mediação de leitura na turma multisseriada rural de 1º e 2º anos: da leitura à escrita de livros³¹

Terezinha, no ano de 2012, dedicou sua docência aos 1º e 2º anos. Além de ser uma professora muito preocupada, amorosa e ativa, ela é uma mediadora de leitura. Dessa forma, conta que sempre deu valor à leitura em sala de aula e que se realiza ao contar histórias e ler livros a seus alunos.

Hoje leio ou conto histórias para meus alunos e lembro de meu pai contando suas histórias em volta do fogão ou lá fora (Relato autobiográfico Balconi, agosto de 2012).

No trecho, a professora destaca que as histórias contadas pelo seu pai, em sua infância, influenciam em sua prática docente, especialmente quanto à mediação de leitura. Esta ideia vai ao encontro ao que Riter (2009) dedica à sua escrita sobre a influência dos familiares a tornar filhos leitores e propagadores da leitura.

Como mediadora de leitura, Terezinha relata que

Todos os dias de aula, eu faço a hora do conto. Eu percebo que eles gostam da leitura. Quando estamos fazendo outra atividade e partimos para a hora da leitura, eles ficam contentes e ansiosos para escutar e ver as figuras (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

Tem o cantinho dos livros, eu compro sempre e tem outros que a irmã doou para nós. Eu deixo eles pegarem toda a hora, podem levar para casa. O que importa é que eles leiam e que não fiquem livros na prateleira (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

Os dois trechos do relato mostram que a leitura é uma prática cotidiana na sala de aula da professora. Ela compra livros na Feira do Livro em Santa Maria, RS, ou em livrarias para eles levarem para casa, sem se importar com o

³¹ Sub-capítulo correspondente à última e quarta categoria de análise de informações: *prática e mediação de leitura em sala de aula.*

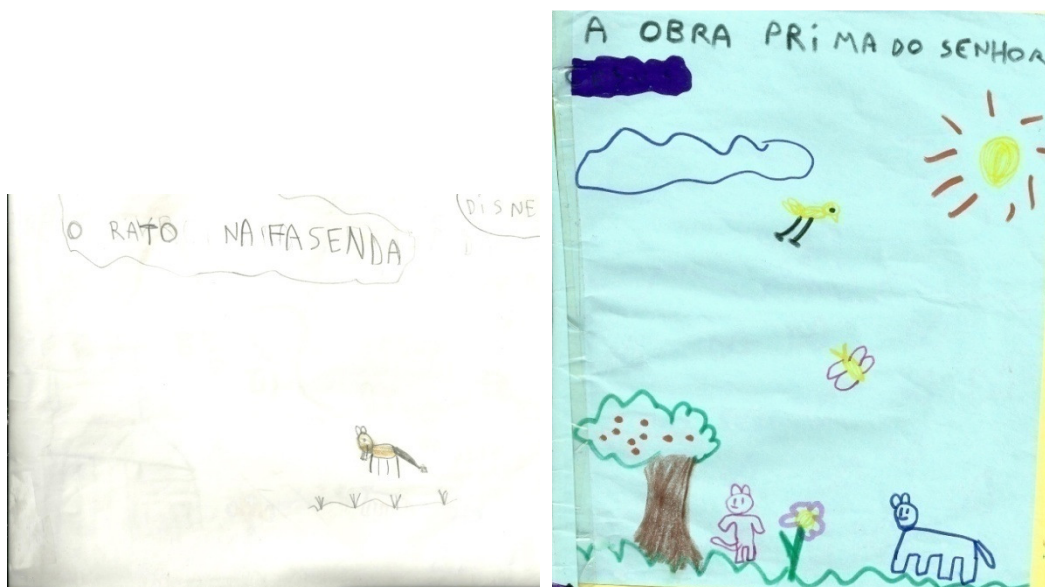
tempo e sem a preocupação se os livros vão ou não voltar. No entanto, segundo Terezinha, “eles trazem sempre de volta e levam outro no lugar”.

Barcelos e Silva (2010) destacam que é, por meio da literatura, entre outros, que os seres humanos tornam-se verdadeiramente pessoas:

A literatura é uma das tantas formas de manifestação de valores, crenças, regras, mitos. Enfim, uma maneira a mais e muito especial de as pessoas tornarem públicas, na sociedade, suas diferentes representações culturais. De outro modo, a literatura constituiu-se em um importante veículo divulgador e/ou comunicador desses mesmos valores e crenças das pessoas, mas que são, em verdade, construções resultantes de um processo de criação coletiva e intercultural (BARCELOS;SILVA, 2010, p.162)

Como os alunos eram incentivados a ler sempre, eles começaram espontaneamente refletir as histórias contadas e lidas em pequenos livros. A professora conta:

Quando vi, alguns começaram a trazer, sem eu pedir, historinhas sobre o livro que eu tinha lido. Tem uma aluna que se diverte escrevendo e gosta muito. Ela leva os livros pra casa e traz histórias sobre eles. Ela se considera uma escritora de livros (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012)

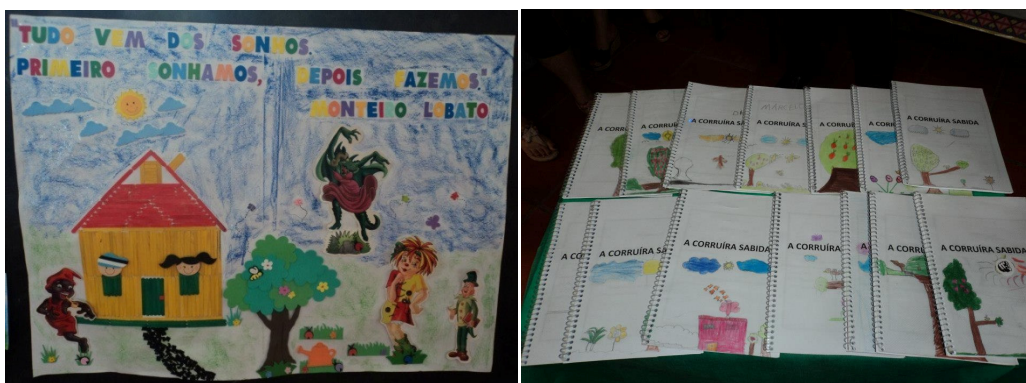


Figuras 20 e 21: Capas de livros produzidos pelos alunos.
Fonte: Arquivos pessoais de Terezinha Balconi (2012)

Como a professora relata, a escrita dos livros partiu do interesse dos alunos. Foi, então, que Terezinha percebeu que ela devia incentivar a habilidade de escrever nos alunos:

Eu não queria pedir histórias assim do nada. Aí que me deu um estalo de fazer sobre o aconteceu na sala, sobre a corruíra (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, setembro de 2012).

O livro da corruíra foi escrito por toda a turma e foi apresentado, segundo a professora, no Sarau Literário **Compartilhando Sonhos**³², sobre a obra de Monteiro Lobato, organizado pela escola. O sarau literário foi a conclusão do trabalho com a Pedagogia de Projeto.



Figuras 22, 23 e 24: Imagens realizadas no dia do Sarau Literário **Compartilhando Sonhos**.

Fonte: Arquivos pessoais de Terezinha Balconi (2012).

³² O Sarau Literário foi uma atividade que a escola planejou para a mostra de atividades realizadas durante o trimestre que foi regido por meio do Projeto sobre a obra de Monteiro Lobato.

As fotografias transmitem a ideia de um trabalho que incentivou a diferença na escola. Diferencial que foi marcado pela capacidade de mediação da Professora Terezinha e que marcou a vida das crianças de tal maneira que elas tornaram-se leitoras e escritoras.

5.4.1 A corruíra sabida: o contexto do mundo da leitura e da escrita das crianças do 1º e 2º anos

Os olhinhos deles brilharam com o livro! (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, agosto de 2012).

O pequeno trecho do relato autobiográfico de Terezinha é um tanto emocionante quando se contextualiza o livro **A corruíra sabida** com as crianças do 1º e 2º anos, visto que as autoras foram elas, com a mediação da professora, e a história partiu de um episódio acontecido em plena sala de aula.

O livro surgiu do ninho que uma corruíra colocou dentro da sala de aula, entre os potinhos de lápis. Pegou uns dias de feriado e acho que a gente deixou a janela aberta. Quando a gente chegou na sala, tinha um ninho com 5 ovinhos. Aí a gente acompanhou, eles nasceram, cresceram e voaram (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, setembro de 2012).

Terezinha conta que, depois que todos os alunos viram o ninho, começaram a indagá-la sobre algumas curiosidades sobre o nascimento dos passarinhos. Foi, então, que a professora convidou-lhes a construir uma história sobre o acontecimento. Assim, cada dia que eles chegavam à sala de aula, observavam o que havia acontecido e, logo, partiam para a escrita conjuntamente.

Os do 2º ano iam escrevendo no quadro todos os dias, e todos davam ideia. Na hora de digitar, fomos na sala de computação, e os grandes ajudavam os pequenos. Desenhar, todo mundo desenhou. Foi lindo! (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, setembro de 2012)

O livro possibilitou que as crianças expressassem realmente o que acontecia na sala de aula, ou seja, o cenário da história é o contexto que os alunos frequentavam seus dias. A professora lembra da rotina dos pássaros que inspiraram a história do livro:

O pai e a mãe dos filhotinhos vinham juntos dar comidinha para eles. Um esperava o outro na janela para chegarem juntos. O pai entregava na boca da mãe, e a mãe entregava em cada boquinha a comida. Era lindo de ver. As crianças observaram também que um deles, não dava para saber se era o macho ou a fêmea, vinha de manhã e de tarde e batia muito as asinhas. Daí a gente percebeu e concluiu que tava ensinado os filhotinhos a voar (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, setembro de 2012).

Com o trecho relatado pela professora, é possível realizar uma analogia com a evolução das próprias crianças, as quais, geralmente, têm providas as suas necessidades físicas e emocionais pelos pais ou responsáveis. Além da educação promovida pelos genitores ou demais componentes da família, a escola também tem a função de incentivar o “voo” das crianças.

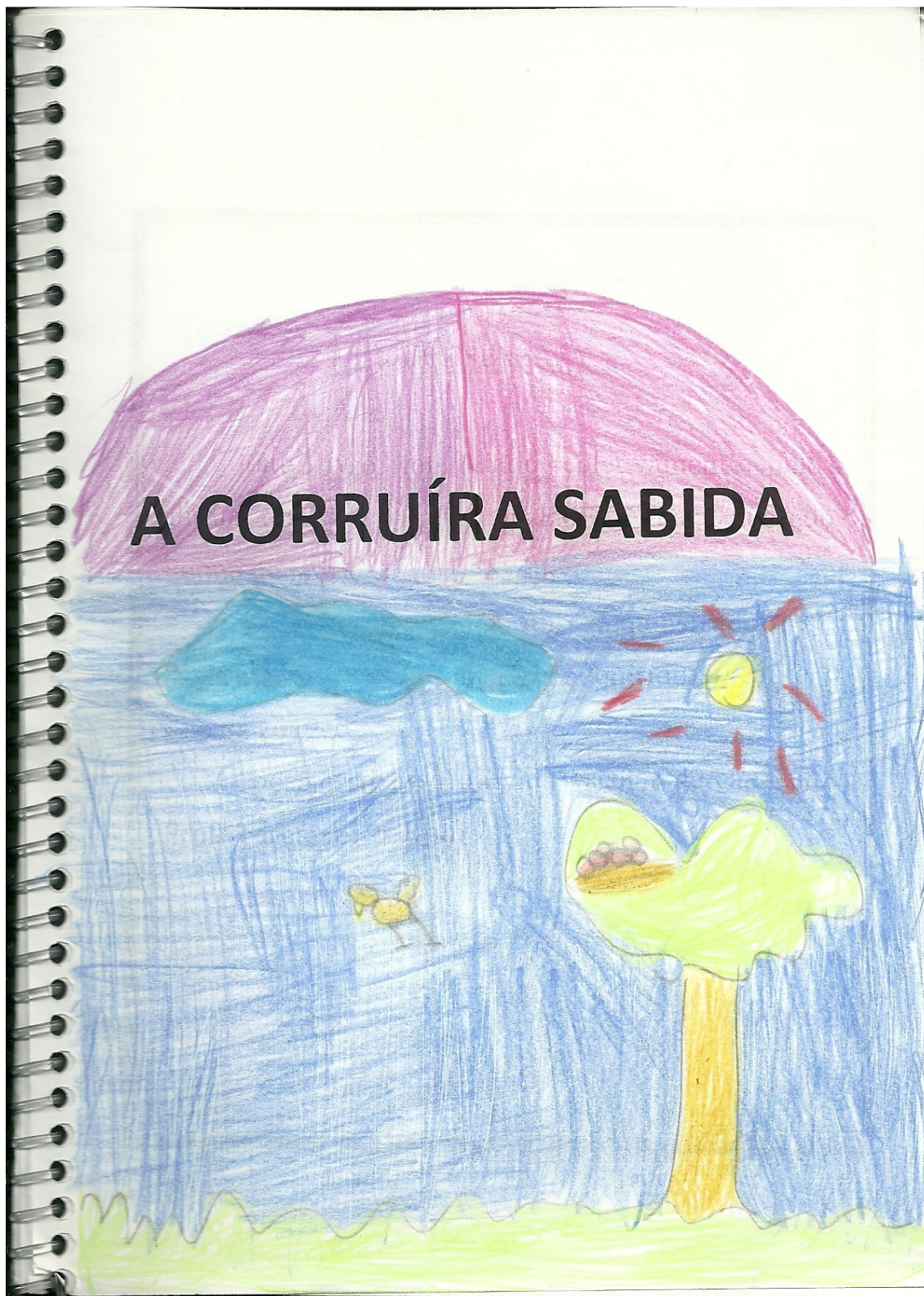
Além disso, a docente não só produziu o livro com os alunos, mas também trabalhou alguns valores a partir dele:

Quando fizemos o livro, trabalhei sobre a importância do cuidado da família. Os pais precisam ter cuidados com os filhos, e também sobre a união dos pais, pai e mãe, para cuidar e ensinar os filhos. Eu tenho muito alunos que são filhos de mãe solteira, sabe, então, com isso, eu frisei que não só as mulheres, mas também os homens são responsáveis pela criação dos filhos (Relato autobiográfico de Terezinha Balconi, setembro de 2012).

Os valores relacionados ao significado da família, embora sejam representações, tradicionalmente, sociais e culturais, foram frisados ao longo da produção textual. Quanto a isso, a autora Bergamo (2010) afirma que a instituição familiar é parte integradora do cuidado e da estrutura para o desenvolvimento da criança.

A família é a principal responsável pela formação cidadã e também apoio importante no processo de adaptação das crianças para a vida em sociedade. Uma boa educação dentro de casa garante uma base mais sólida e segura no contato com as adversidades culturais e sociais, características do período de amadurecimento (BERGAMO, 2010, p.2).

O livro **A corruíra sabida** materializa a vontade das crianças de serem escritoras de livros. Assim ele foi escrito:



APRESENTAÇÃO

Este livro foi criado coletivamente pelos alunos do 1º e 2º anos da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

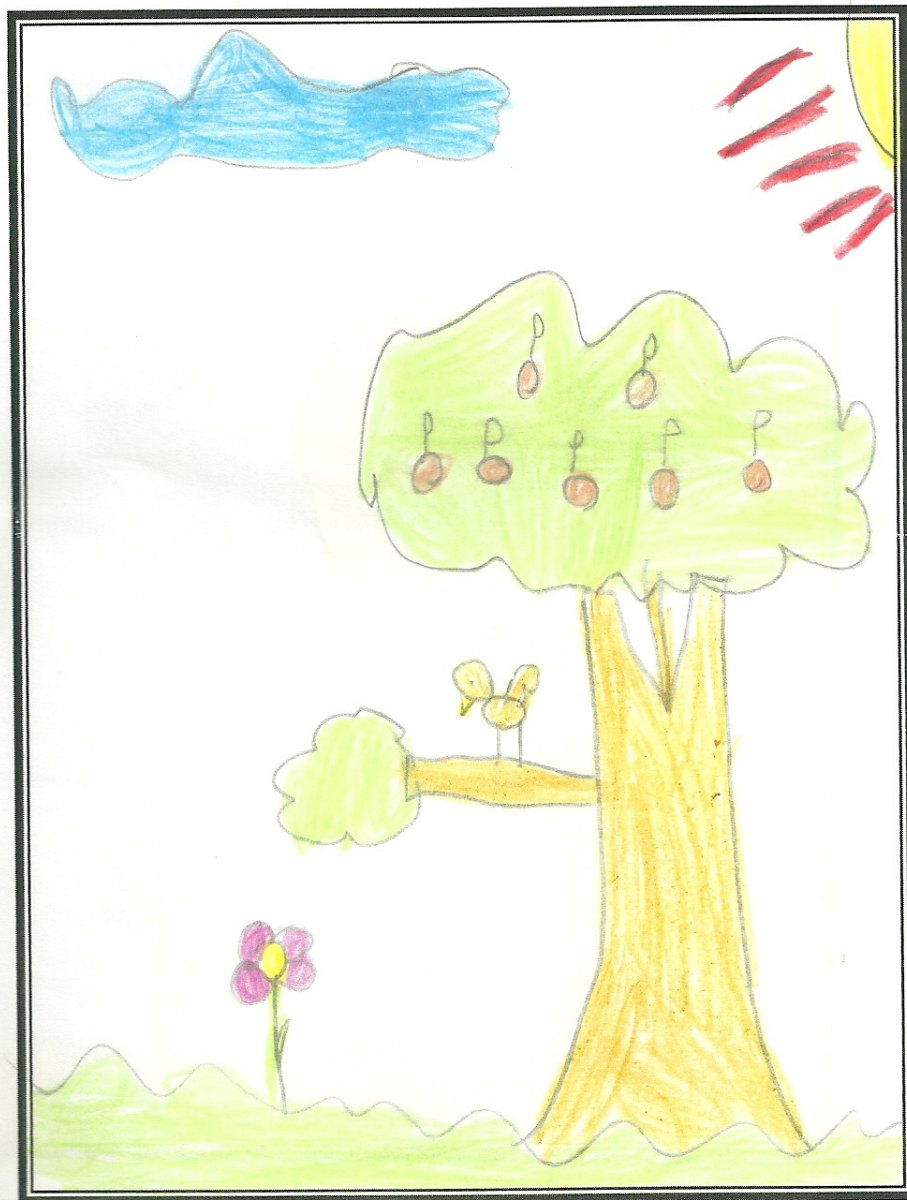
Ilustrado por cada um, demonstrando sua criatividade e conhecimento adquirido durante o ano de 2012.

“Desejo sucesso na vida escolar de cada um”

Profª Teresinha Balconi

Para Inicial com
Carinho de professora
e o aluno do 1º e 2º ano.

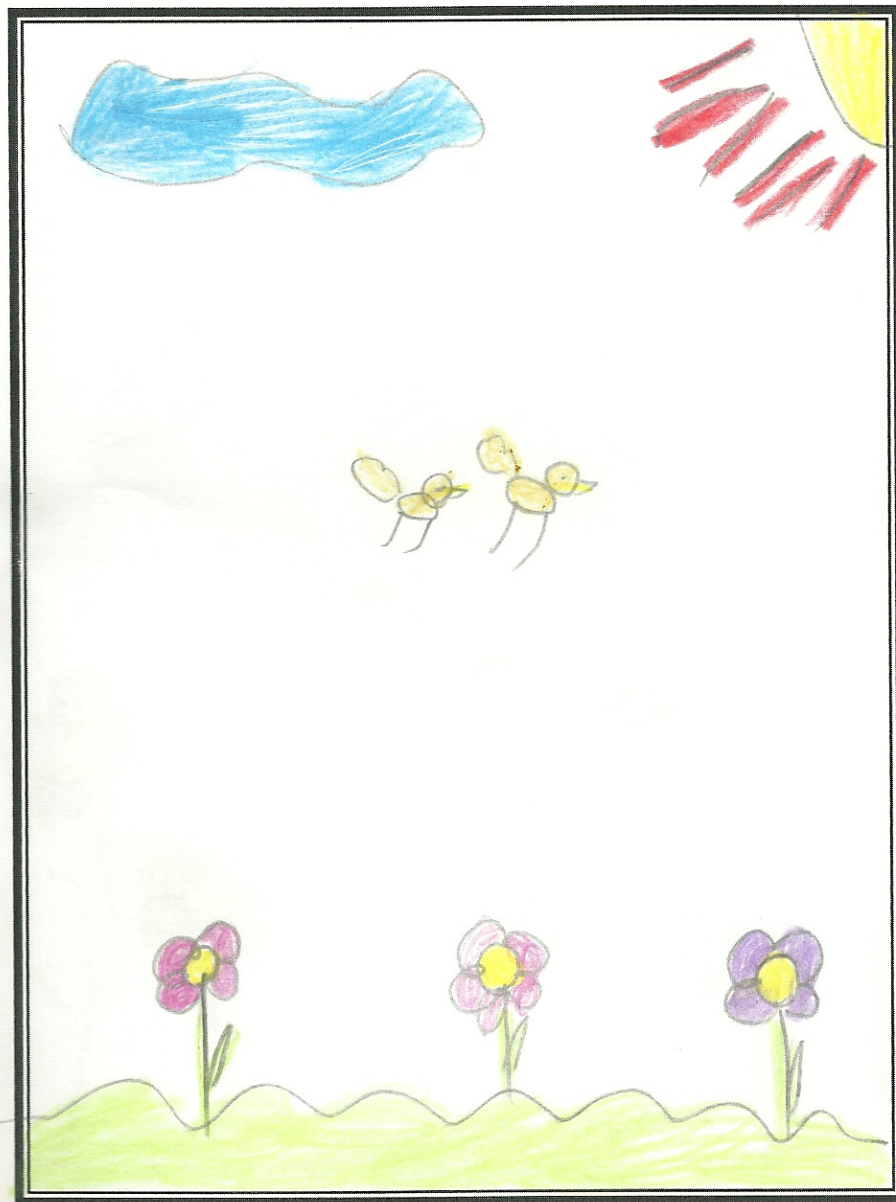
UMA CORRUIRA PROCURAVA UM COMPANHEIRO CANTANDO
MUITO FELIZ.



LOGO APARECEU O SEU COMPANHEIRO E SE
APAIXONARAM.



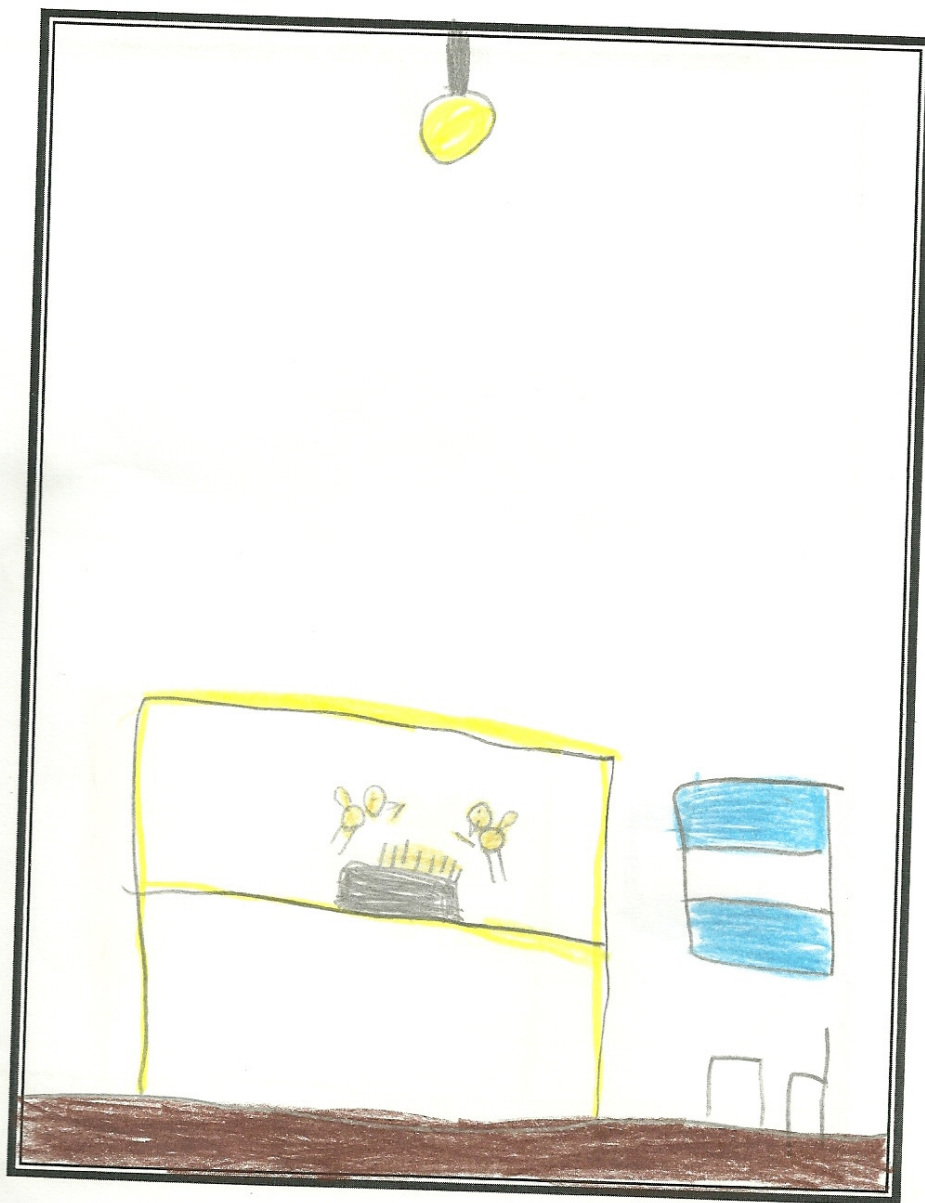
OS DOIS FORAM PASSEAR PELO PÁTIO PROCURANDO UM LUGAR PARA FAZER O NINHO.



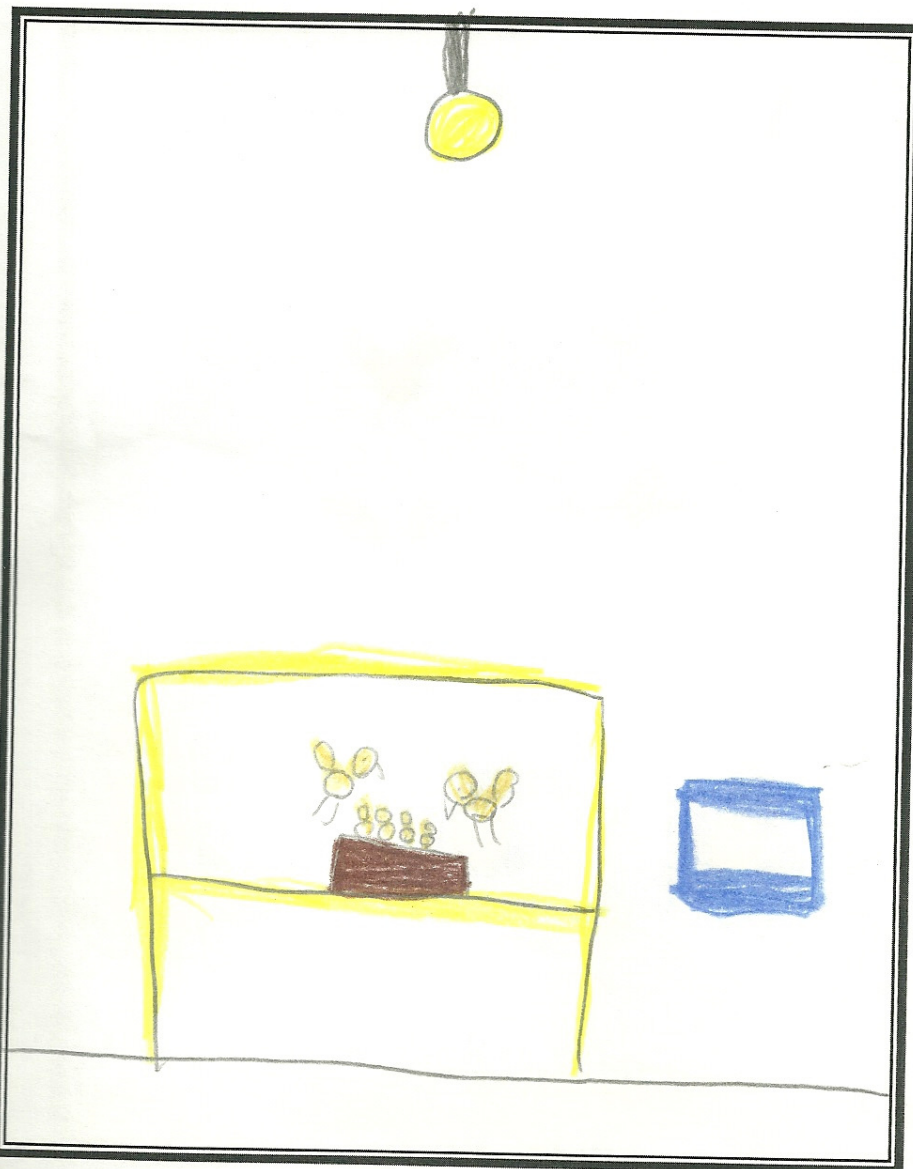
PERCEBENDO QUE A PRIMAVERA SERIA MUITO CHUVOSA,
COMEÇARAM A PROCURAR UM LUGAR SEGURO.



TINHA UMA JANELA ABERTA NA ESCOLA MAJOR TANCREDO,
NOSSA SALA DE AULA, E COMEÇARAM A FAZER SEU NINHO.



A FÊMEA COLOCOU CINCO OVOS E NASCERAM QUATRO FILHOTES. PAPAI E MAMÃE TIVERAM MUITO TRABALHO PARA ALIMENTÁ-LOS.



CRESCERAM, CRIARAM ASAS E VOARAM PARA O MUNDO.
ATÉ A PRÓXIMA PRIMAVERA, MAIS UM CICLO DA VIDA!



A escrita do livro infantil **A Corruíra sabida** comprova a capacidade de a professora Terezinha ser uma mediadora e estimuladora de leitura e de produção de textos. Ela soube aproveitar o que as crianças tinham de melhor: o contexto e a capacidade de criação. É uma produção conjunta que encanta e que rompe com os estereótipos pré-concebidos no sentido de apostar na criação de crianças do meio rural, que foram capazes de escrever um livro com cooperação e que exala a vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dia nublado, no caminho já sentia a natureza tomando conta do espaço. Interior de Santa Maria, tão perto, mas com tanta diferença: só se ouvia latidos de cachorros, barulho de trator, ruídos das galinhas, misturados com o som do vento geladinho e gostoso. Cheiro de mumu caseiro, fogão à lenha aceso, chimarrão, a professora Terezinha me recebe com muita cordialidade. O adeus com gratidão, ovos frescos, mumu quentinho (Registro do diário de acompanhamento de Lucila Gavioli Santi, agosto de 2012).

O meu registro reflete o cenário da pesquisa e a sensação que ele me provocou. Eles mostram que as atitudes e o modo de viver das pessoas que vivem no meio rural são especiais, fato que me tocou profundamente. No entanto, não foi apenas o cenário que se tornou tocante, mas também o relato que Terezinha depôs sobre a significação da pesquisa em sua vida:

Este trabalho serviu para eu repensar tudo o que eu já fiz na vida, foi muito bom. Acho até que tô melhor em sala de aula, tô observando mais meus alunos e pensando no que eu posso melhorar. Fui até comprar livrinhos novos para eles (Relato autobiográfico, setembro de 2012).

O que mais poderia eu esperar com este trabalho de pesquisa? Ele me transformou, pois tive que me conhecer melhor para ter condições de conhecer “a outra”. A experiência me fez acreditar que é possível formar leitores em uma classe multisseriada rural e ainda materializou a minha imensa vontade de imersão à leitura no meio. Além disso, através do relato, a pesquisa contribuiu para mudanças na professora colaboradora, a qual é a coautora do texto. Além de ter deixado ela mais envolvida com seus alunos, Terezinha buscou, inclusive, mais materiais de leitura, prova de que ela, com o estudo, acreditou ainda mais no seu potencial de mediadora.

Creio que é essa a contribuição que deixo à Linha de Pesquisa 1 – *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional* – e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Produzi um trabalho que apresenta uma realidade rural, por meio de relatos autobiográficos de uma professora rural há mais de 34 anos, que se anexa à formação de leitores, tema pouco estudado e

com bastantes resultados negativos. Além de produzir uma investigação de extrema relevância à educação rural, garanto que o aspecto mais marcante do trabalho foi a transformação. Isso já era previsto desde quando me referi, no início do estudo, a Josso (2004), quando ela afirma que acontecem autoaprendizado e transformação de si, a partir da narração da história de vida.

Durante o ano de 2012, a mediação da professora Terezinha, na turma multisseriada de 1º e 2º anos, também se atrela à transformação, visto que o incentivo à leitura e à produção foi tão significativo às crianças que elas se tornaram autoras de livros, principalmente, do livro **A corruíra sabida**. Acredito ser essa uma oportunidade especial, pois encontrar um cenário de leitura e de criação, baseado no contexto em que todos os envolvidos estavam inseridos, é um privilégio a qualquer pesquisador da educação.

Creio que a escolha da metodologia *história de vida* foi oportuna no estudo, pois permitiu que a professora contasse sua história sem formalidades e com poucas restrições. Isso contribuiu para que a narração fosse realizada espontaneamente e também para que o comprometimento com o trabalho fosse fiel, visto que os relatos orais exigiram da colaboradora seriedade e envolvimento, tanto por que sua voz estava sendo gravada, quanto por que era a sua história de vida que estava sendo contada a fim de ser exposta em uma investigação.

Trabalhar com história de vida e registrá-la permitiu o entendimento sobre:

a importância do ato de rememorar o passado e registrar as histórias de vida das pessoas – mesmo as nossas próprias histórias-, pois as palavras ditas tendem a se perder com o tempo, mas se escritas, tendem a perdurar, pois escrever é deixar marcas, deixar registros (SILVA, 2007, p. 45).

A preferência por elaborar um *diário de acompanhamento* foi importante para a minha organização e também para apresentar a minha percepção de tudo o que acontecia nos encontros com a professora. A opção em usar fotos (minhas, da minha mãe, da professora colaboradora, do cenário de estudo e

dos livros das crianças) tornou-se fundamental para a ilustração, o detalhe e a comprovação de fatos narrados.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois consegui me aproximar da professora colaboradora a fim de compreender qual era a significação e os sentidos para a leitura. Terezinha dá tanto significado e sentido à leitura que incentiva e faz mediações para a efetivação da escrita. Logo, a escrita dos livros é consequência da mediação tanto de leitura quanto de produção.

Para chegar ao objetivo geral, precisei primeiro me nortear seguindo a delimitação dos objetivos específicos. O primeiro específico foi atingido ao ponto de eu conseguir fazer uma trajetória de como a leitura entrou na vida da professora, desde a sua infância até os 34 anos de docência. Com o segundo específico, pude relacionar o passado com o presente de Terezinha, visto que o propósito dele era perceber a influência do passado para que acontecesse ou não mediação de leitura em sala de aula. Desse modo, notei que, com a abrangência dos objetivos, foi possível compreender de forma mais clara e organizada a vida da docente. A elaboração detalhada deles contribuiu para chegar à resposta da inquietação que motivou a pesquisa.

Então, retorno à minha inquietação inicial: **há preocupação em formar leitores no contexto rural?** Com as informações obtidas, posso afirmar que sim. Sei que o caso da professora Terezinha é especial, todavia é um exemplo de um trabalho construído, em turma multisseriada de uma escola rural de Santa Maria, RS, que pude apresentar com comprovações (tanto por ter recebido alguns livros, como também no envolvimento com a história de vida da professora colaboradora). O fato me orgulha a tal ponto de deixar a emoção se tornar presente na escrita do início ao final do trabalho.

Sendo assim, concluo a escrita da investigação certa de que é possível, sim, formar leitores e escritores em uma classe multisseriada no meio rural, com mediação, incentivo, envolvimento e, principalmente, amor aos alunos. Logo, percebo-me mais esperançosa e motivada a, também, fazer a diferença como professora leitora e formadora de leitores. Foi, então, um trabalho útil, prazeroso e transformador.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

ANTUNES, Helenise Sangoi; FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?** Lembranças de vida, histórias de alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. *Poíesis Pedagógica*, v.8, n.1 jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12172>> Acessado: 22 de dezembro de 2012.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p.19-63.

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. **Leitura do adolescente: uma interpretação pelas bibliotecas públicas do Estado de São Paulo – pesquisa trienal**. Marília: UNESP, 1995.

BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Alfabetização, Letramento e Leitura:** territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Leituras e escritas reais...escrituras imaginárias: repensando o lugar da leitura e da escrita na educação. *In:* BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Alfabetização, Letramento e Leitura:** territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BERGAMO, Laura. **A importância da família para a formação de cidadãos conscientes.** Disponível em:

<http://www.metodista.br/cidadania/numero-58/a-importancia-da-familia-para-a-formacao-de-cidadaos-conscientes/>>. Acesso em: 02 jan. 2013

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita:** do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** - Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDENBURG, Alfio. Os novos atores da reconstrução do ambiente rural no Brasil: o movimento ecológico na agricultura. *In:* **Estudos:** Sociedade e Agricultura, vol. 19, abril 2011.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. São Paulo: Projeto Cooperação, 2001.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da Escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMPOLIN, Aldalgiza Ines. **Educação rural**: um debate necessário. Disponível em: <http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=279>. Acessado em: 2 abril 2011.

CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo, RS: Oikos, Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

DURAN, Marília Claret Geraes; NETO, Elydio dos Santos. Estudos (auto)biográficos na formação de mestres pesquisadores em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: Pesquisa em Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?** Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria: UFSM, 2010. 155f+anexos

FERNANDES, Christiane Caetano Martins. **Pedagogia de projetos**: um repensar na prática pedagógica docente por meio dos projetos de trabalho na escola. In: Diálogos Educ. R., Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 43-50, maio 2011 – ISSN: 2179-9989. Disponível em: <http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/13/33>> Acesso em: 23 jan. 2012.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo, RS: Oikos, Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Apresentação. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi; BARCELOS, Valdo (Org.) **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. *In*: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Rural**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cultura.html?idEdicao=10&idCategoria=4>>. Acessado em: 3 abril 2011.

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

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LÁZARO, André. Prefácio. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.) **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

LEITE, Sérgio. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. In: Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>>
> Acesso em: 12 dez. 2012.

MARCHI, Thaís Virgínea Borges. **A formação de professoras do ensino rural sobre a violência**. Dissertação de dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.133f+anexos

MARTINS, Ana Paula Antunes. Disponível em: **Análise dos impactos das condições de transporte rural** Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8542/1/2010_AnaPaulaAntunesMartins.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2012.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Ângelo Tiago de. **Consequências e características das cidades**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/geografia/urbanizacao-do-brasil-consequencias-e-caracteristicas-das-cidades.jhtm>, acessado: 15 de jan 2012.

MISNISTÉRIO DA CULTURA. **Índice de leitura no Brasil cresce mais de 150% em dez anos, mas ainda é pequeno segundo editores**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/08/11/indice-de-leitura-no-brasil-cresce-mais-de-150-em-dez-anos-mas-ainda-e-pequeno-segundo-editores/>> Acessado em: 3 abril 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Larissa Medeiros. “Então nossa escola nasceu...”: lembranças do tempo da escola da Irmã Anita Pastore. In: PERES, Eliane (Org.). **Memórias de Alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, António. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentido na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de

(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: Pesquisa em Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 – 63.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

PRADO, Ricardo. Editorial – **A formação de leitores**. In: Revista Leituras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, nov. 2006.

Programa Jornal e Educação. **17º COLE (Congresso de Leitura) de 2009**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/17o-cole-congresso-de-leitura>. Acesso em: 18 junho 2011.

SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. A formação de mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: LÁZARO, André. Prefácio. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.) **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Darlene Rosa da. "Lutei muito para chegar onde cheguei": escolarização de Ana Amélia Lemos. In: PERES, Eliane (Org.). **Memórias de Alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Diversidade de Gênero - mulheres**. Acessado em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_rosa1_diversidade_genero.pdf> Disponível: 20 jan 2013.

STECANELA, Nilda. A escrita como produtora da pertença. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: Intimidades entre a escrita e a pesquisa**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

VIEIRA, Adriana Silene et aliii. Alfabetização e Linguagem: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. In: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

VYGOTSKY, L.S. (Trad. José Cipolla Neto). **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo, RS: Oikos, Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

REFERÊNCIA ON-LINE - INTERNET

Disponível em: <www.wikipedia.org>, acesso em: 12 de dezembro de 2011; 03 de fevereiro de 2012 e 12 de março de 2012.

Disponível em: <www.ufsm.br/gepfica>, acesso em: 12 de dezembro de 2011.

Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>, acesso em: 03 de fevereiro de 2011.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/Brasil>, acesso em: 22 de dezembro de 2012.

Disponível em: <www.pallotti.com.br/rainha>, acesso em: 20 de novembro de 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Cessão



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

Eu **Terezinha Bortoluzzi Balconi**, professora colaboradora da pesquisa **Memórias autobiográficas de uma professora rural: sentidos e significados à leitura**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Lucila Gavioli Santi e Helenise Sangoi Antunes, autorizo a utilização do meu nome completo, para fins de apresentação da minha história de vida no trabalho. Autorizo também que a pesquisa seja publicada.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Balconi', is written over a horizontal line.

Terezinha Bortoluzzi Balconi

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profª. Drª Helenise Sangoi Antunes e Profª Lucila Gavioli Santi
ENDEREÇO ELETRÔNICO: professora@helenise.com.br e lucila_letras@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo refere-se ao à pesquisa intitulada **Memórias autobiográficas de uma professora rural: sentidos e significados à leitura** registrada no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP/CE) sob o número 031061 e o aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, no dia 23 de abril de 2012, sob o número 01356712.4.0000.5346.

O presente estudo justifica-se pelo imprescindível papel que a leitura exerce dentro da sociedade. Não diferente, nas comunidades do meio rural, o ato de ler pode ser o responsável pela cidadania dos cidadãos que vivem lá, já que, com a leitura, julga-se, junto à escrita, se as pessoas são analfabetas ou não. O objetivo principal desta pesquisa é o de buscar uma aproximação com uma professora, a fim de entender a mediação de leitura para a formação de leitores em uma classe multisseriada rural. Já os específicos são: pesquisar como a leitura consolidou-se na história de vida da alfabetizadora rural e descobrir se e como a trajetória de leitora da professora rural influenciou na instauração de mediação de leitura em sala de aula.

Essa investigação contará com a gravação digital dos relatos autobiográficos solicitados com o colaborador que consentir a utilização para fins de publicação em textos científicos.

As lembranças da história de vida dos sujeitos da pesquisa podem causar desconforto emocional, todavia será respeitado o tempo de recomposição emocional dos mesmos, e até mesmo questionando-o se prefere interromper a autobiografia. Fica claro que a participante da pesquisa pode se recusar a responder todos os questionamentos da pesquisa, bem como decidir o que poderá ser publicado ou não.

A identidade da participante será preservada. No entanto, caso a colaboradora preferir que não se faça anonimato, ela terá conhecimento previamente de todo o conteúdo escrito na dissertação, havendo a liberdade para modificá-lo em qualquer momento.

Ainda, as informações coletadas serão armazenadas e gravada em CD, e guardadas na sala 3332 A, no prédio 16, da Universidade Federal de Santa Maria, sob a responsabilidade da Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes, durante o período de 12 meses após o término da pesquisa. Após esse período, os dados serão destruídos.



Profª Terezinha Bortoluzzi Balconi



Profª Lucila Gavioli Santi



Profª Helenise Sangoi Antunes

ANEXO 3 – Relato autobiográfico

RELATO AUTOBIOGRÁFICO ORAL

Prezada professora, você é a colaboradora de nossa pesquisa. Sendo assim, gostaríamos de sua contribuição para nos contar sua história de vida. Como a temática da pesquisa é sobre suas práticas de leitura, conte-nos suas experiências com leituras: se elas influenciaram na sua opção em torna-se professora, se elas já foram influência em sua prática em sala de aula ou se elas influenciam suas práticas docentes hoje. Sinta-se à vontade para nos contar suas experiências literárias e, caso tenha, suas práticas como mediadora de leitura.

ANEXO 4: Comprovante de Aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A significação das práticas de leitura por uma professora rural: memórias autobiográficas do processo formativo à prática de mediação de leitura
Pesquisador: HELENISE SANGOI ANTUNES
Versão: 2
CAAE: 01356712.4.0000.5346
Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 003269/2012
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com