



Da formação leitora de professoras às práticas pedagógicas como formadoras de leitores

From reading training of teachers to pedagogical practices as reader trainers

De la formación lectora de docentes a las prácticas pedagógicas como formadores de lectores

Samuel Luis Velázquez Castellanos
Universidade Federal do Maranhão (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>
<http://lattes.cnpq.br/5639830901440817>
samuel.velazquez@ufma.br

Resumo

Objetiva-se compreender a dinâmica estabelecida entre a formação leitora de professoras maranhenses quando crianças (nascidas entre 1910 e 1930), as práticas de leitura na formação professor e as respectivas projeções nas práticas pedagógicas haja vista os suportes mobilizados no ensino da leitura na escola primária, na escola normal e na formação de leitores que registram memórias individuais/coletivas. Utilizam-se os procedimentos da história de vida visando-se as reminiscências e vozes das docentes via entrevistas não estruturadas formuladas em ciclos; encontros que permitiram interpretar interpretações, produção de sentidos a partir das falas, silêncios e gestos que aponta para uma história sensorial das práticas. Conclui-se que independente das questões de gênero, etnia, identidade, extrato social e localidade geográfica, a ação pedagógica na formação de leitores orbita entre a formação leitora iniciática, as práticas de leitura na formação pedagógica e na profissão professor que apontam para certo isomorfismo pedagógico: “ensino segundo aprendo!”.

Palavras-chave: Formação leitora de professoras; Práticas leitoras; Professoras formadoras de leitores.

Abstract

The aim is to understand the dynamics established between the reading development of female teachers from Maranhão when they were children (born between 1910 and 1930), reading practices in teacher training and their respective projections in pedagogical practices, considering the support mobilized in teaching reading in primary school, in normal school, and in the training of readers who record individual/collective memories. Life history procedures are used to gather the reminiscences and voices of teachers through unstructured interviews conducted in cycles; these encounters allowed for the interpretation of interpretations, production of meaning from speech, silences, and gestures, pointing to a sensory history of their practices. It can be concluded that, regardless of issues of gender, ethnicity, identity, social class, and geographic location, pedagogical action in the formation of readers revolves around initial reading training, reading practices in pedagogical training, and the teaching profession, which point to a certain pedagogical isomorphism: "I teach as I learn!".

Keywords: Teachers' reading training; Reading practices; Teachers who train readers.

Resumen

El objetivo es comprender la dinámica establecida entre la formación lectora de las maestras de Maranhão cuando niñas (nacidas entre 1910 y 1930), las prácticas lectoras en la formación docente y las respectivas proyecciones en las prácticas pedagógicas, considerando los artefactos movilizados en la enseñanza de la lectura en la escuela primaria, en la escuela normal y en la formación de lectores que registran memorias individuales/colectivas. Se utilizan los procedimientos de la historia de vida para recopilar las reminiscencias y voces de los docentes a través de entrevistas no estructuradas realizadas en ciclos; encuentros que permitieron interpretar interpretaciones, producción de sentido a partir del habla, de los silencios y de los gestos, que apuntan para una historia sensorial de las prácticas. Se concluye que, independientemente de las cuestiones de género, etnia, identidad, clase social y ubicación geográfica, la acción pedagógica en la formación de lectores gira en torno de la formación inicial de la lectura, de las prácticas de lectura en la formación pedagógica y de la profesión docente, lo que apunta para a un cierto isomorfismo pedagógico: "¡Enseño como aprendí!".

Palabras clave: Formación lectora del profesorado; Prácticas lectoras; Profesores que forman lectores.

Recebido: 08/07/2025

Aprovado: 24/11/2025

Introdução

Neste trabalho objetivo compreender a dinâmica estabelecida entre a formação leitora de professoras maranhenses quando crianças, as práticas de leitura na própria formação como professoras e a respectiva projeção nas práticas pedagógicas para formar leitores; interação com os suportes e com o ensino da leitura na escola primária, na escola normal e na profissão professor, que registram e perpetuam a memória individual e coletiva de indivíduos situados em momentos e espaços determinados. Memórias que foram expressas na oralização das histórias de vidas como leitoras, através de significados individualizados, em línguas particulares e com suas próprias palavras (Bakhtin, 1988). Discursos não-revelados no passado que agora são ditos na exterioridade do particular, já que se “Todo indivíduo fala sua própria língua e dialeto particular; então existe uma forma de falar que é particular a um indivíduo e neste aspecto ele é um universo concreto de estudo da língua” (Mattos, 2024, p. 3).

Pensar as práticas leitoras de professoras como simples contemplação textual, levaria a cair num ingênuo radicalismo de vê-las isoladas dos aspectos que possibilitam a produção/circulação do pensamento concreto e de sua variabilidade, neste caso, entendido como registro material em formatos tangíveis ou como “subjetividades criadas a partir de experiências individuais e coletivas; “percepções, memórias e prioridades diversas [no] domínio de uma história sensorial [...]” (Castellanos, 2024c, p. 18). Práticas de leitura que pela natureza e importância tem contribuído na formação das mentalidades, quer nos fatores implícitos na construção da individualidade que se entrecruzam e interdialogam com os aspectos sócio-históricos, econômicos, políticos e educacionais, quer no sentido de formatar e moldar os sujeitos a uma realidade coletiva pronta, alienadora, de ajustamento e de rupturas com tais processos, na medida em que “a forma em que a apropriação de saberes por parte d[a] professor[a] contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 67).

Nessa lógica, a problemática baseia-se em indagarmos, em que medida se foi estabelecendo nos processos inerentes ao ensino da leitura e às práticas leitoras, a relação entre as estratégias de imposição das materialidades culturais via sistema educativo e as táticas de apropriação das professoras na formação leitora, visando compreender-se as respectivas representações sobre o escrito-lido em diferentes etapas de formação e como ditas práticas ecoaram na formação de leitores na profissão professor? Onde e como ensinaram, ou melhor, como transmitiram os seus saberes? Como a formação leitora, as apropriações individuais das materialidades culturais e as respectivas práticas com a leitura em diferentes clivagens sociais, lugares de pertencimento, famílias, grupos e identidades no campo de atuação e ação, se projetaram no desenvolvimento destas docentes como produtoras e produtos da cultura, na transmissão dos seus saberes no ato de ensinar a ler, e nos diferentes posicionamentos e concepções de leitura adotados?

Nesses termos, ao indagar sobre a vida de professora e a formação pedagógica, sobre as práticas de leituras quando crianças e as mobilizadas na Escola Normal, em outros espaços não escolares e no próprio exercício da profissão, possibilita descortinar como se constituíram suas tecelagens mentais, considerando-se aqui a memória como categoria metodológica, para analisar e tratar as falas, eventos e ações, e a observação participante, como instrumento de análise no ciclo de entrevistas realizado individualmente e em grupos, tendo como foco principal os depoimentos de professoras nascidas nas duas últimas décadas da Primeira República (1890-1930). Analisar as concepções e posicionamentos referentes à leitura, ao texto, ao livro e à formação leitora em função das memórias, assim como as percepções sobre a

formação pedagógica, são aspectos que ao serem exprimidos na oralização, proporcionaram documentar a realidade não-documentada; isto é, “A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 67).

Por tanto, resgatar os saberes, as práticas leitoras e as formas de apropriação e de representação das docentes que atuaram nas instituições de ensino durante grande parcela do século XX, em função de como aprenderam a ler e, de como ensinaram a ler, fazendo uso dos artefatos culturais, dos métodos em voga e da experiência na formação de leitores, propiciou entender e dar significado ao diálogo intersubjetivo que tem povoado os contextos escolares dos quais tem sido participes e às formas de atuarem como formadoras de leitores na prática docente. Diálogo intersubjetivo, que foi *narrado desde dentro*, a partir do ressurgimento de um presente ausente, condicionando-me a expressá-lo, “[...] como se fosse contado por alguém que se torna também ator para falar como um[a] del[a]s” (Fino, 2006, p. 4). Descortinar como antigas docentes se apropriavam dos materiais culturais, visando a formação leitora, as práticas na formação de leitores e seus saberes específicos como professores com formação pedagógica ou não em diferentes clivagens sociais, me auxiliam a compreender ditas práticas, ao considerar os lugares de pertencimento, as famílias, os grupos e as identidades adotadas no campo de atuação e ação.

1. O processo de investigação: entre trilhas e indícios

Neste caminhar, a escolha da história de vida para sondar a formação leitora das professoras quando crianças, as representações sobre as materialidades culturais em uso e as trajetórias da formação pedagógica através da memória via ciclo de entrevistas (que se dividiu em três fases)¹, me permitiu compreender como as pessoas do lugar (Bauman, 1998), professoras com origens e pertencimentos diversos reconfiguraram suas representações, suas identidades e a de seus familiares através de lentes culturais diferentes (Erickson, 2006)², no âmbito individual, social e cultural. Professoras que foram escolhidas em função de diferentes critérios de seleção: 1) nascidas no período de 1910 a 1930 com diferentes faixa etária, no intuito de indagarmos as trajetórias como sujeitos de cultura, que orbitam entre a formação leitora quando crianças, as práticas de leitura na formação como professoras e a própria formação de leitores no exercício de profissão; 2) mulheres de diferentes clivagens sociais e etnias com desiguais acesso ao ensino da leitura e aos artefatos culturais em função das realidades individuais, para compararmos vivências, formação e práticas com respeito à leitura, ao ato de ler e à formação leitora e de leitores; por último, 3) professoras que fossem de diferentes regiões do Estado do Maranhão para analisarmos contextos, convívios e pretextos para lidar com a leitura e com a escrita em diversas etapas, tempos e espaços de formação.

Avaliar nestas produtoras de cultura e nas suas reminiscências, seus diversos olhares, pausas e tom de voz, os significados na formação de leitores e a significação do local, tendo em vista o campo de atuação por meio da ação verbal e não verbal neste ciclo de entrevistas foi crucial, já que desvelar os códigos comportamentais e corporais, seus valores, estilos de viver e modos de entender-se com seu eu e com os demais na prática cotidiana como professoras (analisados na perspectiva do estranho ou do estrangeiro), me possibilitou identificar todas as variações de escopo que apareceram num continuum intencional do reconhecimento do outro³; haja vista que, o estranho, “[...] torna-se o [sujeito]

¹ Fases: Encontrando as vozes; Fase Ativa e Re-checkagem. (Castellanos, 2010)

² A apresentação das professoras e de familiares em 2006, foi mediada por colegas professores(as), que negociaram a cooperação com o ciclo de entrevista. Na época o Comitê de Ética nas Ciências Humanas na Universidade Federal do Maranhão não se tinha instituído.

³ Todas as variações existentes no contexto analisado, as múltiplas variáveis (Erickson, 1999).

que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado” (Bauman, 1998, p. 19). Desvendar nessas práticas discursivas, o enquadramento das diferenças e o contexto em que estão inscritas foi essencial para compreender a produção de sentido, em função dos procedimentos utilizados, das capacidades individuais do pesquisador e das variações situacionais no trabalho de campo (Fino, 2006).

Sobre as memórias, existe o consenso de que estão intrinsecamente ligadas ao lugar que a mulher e o homem ocupam, à natureza das atividades desempenhadas e aos intercâmbios estabelecidos no contexto social, no qual “somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando” (Woodward, 2000, p. 30). Memória que, ao mudar de cor, configuração e textura é progressivamente alterada de geração em geração, portando “[...] as marcas da experiência, por maiores mediações que ela tenha sofrido” (Antonacci, 1998, p. 9). Portanto, as memórias que não conhecem fronteiras e que por definição atravessam paredes, aparecem e enganam a consciência quando saltam mundos discordantes (Derrida, 1994). Informação retida que se concretiza em tudo o que conhecemos do mundo e define-se constantemente em nossa maneira de ser, de pensar e de agir: “sou o que recordo” (Bem-Peretz, 1995). Nessa perspectiva, segundo Bobbio (1977, p. 31):

Na rememoração encontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. Encontramos os anos que se perderam no tempo, as brincadeiras de rapaz, os vultos, as vozes, os gestos dos companheiros de escola, os lugares, sobretudo aqueles da infância, os mais distantes no tempo e, não entanto, os mais nítidos na memória (Bobbio, 1997, p.31).

Destarte, são as memórias e as narrativas orais desses atores-docentes-leitores que podem ainda desmistificar as barreiras existentes entre docentes e alunos, entre indivíduos pertencentes a tempos/espacos contrastantes, entre instituições educacionais e o mundo exterior, já que ao se produzir esta história, as pessoas que a fizeram e a vivenciaram poderão ter um lugar fundamental mediante suas próprias reminiscências (Thompson, 1992). Ou seja, retomar uma história de vida por meio da entrevista oral ou da história social individual “[...] é também [apresentá-la] de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada” (Pollak, 1989, p. 13), transformando-se a memória no antídoto do esquecimento e numa fonte da imortalidade (Le Goff, 1984). Em outros termos, para que nossa memória se beneficie das dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: “[...] é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre elas e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum [...]” (Pollak, 1989, p. 4).

Sem embargo, para além da discussão da memória como categoria teórica, me auxiliiei aqui da memória como categoria metodológica para garimpar eventos e ações na perspectiva da história de vida e do ciclo de entrevistas como instrumento de levantamento de dados, observação e análise; empréstimo da etnohistória para documentar os depoimentos de professoras nascidas a partir de 1910, que não tiveram seus dizeres, saberes e práticas documentadas em lugar nenhum, uma vez que, “os próprios mecanismos que fazem possível qualquer registro histórico, também asseguram que os fatos históricos não se criem de maneira equitativa. Isto conduz ao silenciamento: se ‘silencia’ um fato ou um indivíduo [...] como um silenciador silencia uma pistola (Rockwell, 2018, p. 270). Metodologia escolhida devido às várias contribuições da entrevista centralizada na observação participante (Lapassade, 1991), que se sustenta nas técnicas de trabalho de campo, nas práticas de diálogo como dispositivo e nos cenários (re)construídos e reproduzidos por meio das histórias de vidas, das reminiscências e da intertextualidade. Nesses termos, o mais importante na observação participante é “[...] tentar entender os eventos e as pessoas adaptando os papéis e as perspectivas daqueles que se

estuda” (Mattos, 2024, p.12), descrevendo os significados das ações e das interações segundo o ponto de vista de seus interlocutores no ato de dialogar (Fino, 2006). Percurso investigativo dividido em Ciclos de Entrevistas que me possibilitou o reconhecimento das diferenças sociais e culturais entre as professoras haja vista as situações de fronteiras ou de limites entre as narrativas. Realidade que convida a uma maior reflexividade, quando considero os modos como os grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas, objetivando revelar o significado cotidiano em que estes sujeitos agem, para documentá-lo, monitorá-lo e chegar ao significado da ação; isto é, a “[...] maneira como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e imbricam diferentes formas culturais [...]” (Chartier, 1998, p. 56), que permitem operacionalizar o não documentado. Em outras palavras, “Quando o não-significativo se transforma em indicio, em pista possível daquilo que [se] busca, os registros começam a documentar com maior precisão, a aparente dispersão [...]” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 17). Códigos e significados construídos em interação com os outros, num constante consumo cultural definido como outra produção que permite interpretar interpretações (Chartier, 1998).

2. Educação e formação leitora

Quando abordo no ciclo de entrevistas a escolarização e os modos de organização do espaço escolar, a satisfação e a saudade dos tempos de colegiais são constatadas em todas as professoras convidadas a fazerem parte da pesquisa. Nas escolas domésticas, segundo elas, a professora ocupava o centro da casa, circundando a parede vários “moxos” em que os alunos se sentavam e ficavam lendo em voz alta a *Carta de ABC* ou “recitando” a tabuada⁴; “[...] lugar aonde *as crianças iam desemburrando*” (E1. Nereida, 2007)⁵. Ao inquirir sobre o significado deste termo, Íris, Afrodite e Tália, como também Atenas e Clio explicam que “desemburrar” indicava crianças pequenas que não sabiam ler, “[...] *iam aprendendo aos poucos, já que antes de entrar na escola, não tinham conhecimento de nada, eram como os burros*” (E4. Tália, 2007)⁶.

Ao entrar em cena memórias subterrâneas (conflitos entre memórias emergentes e memórias estabelecidas), a rejeição pela *Cartilha de ABC* se traduz nos tons de voz e no teor das falas, quando Nereida e Selene⁷ apontam para dificuldades em compreender a lógica do artefato. A primeira, com facilidade em matemática e pouca aptidão para as letras, “*levava muito bolo quando perguntava à professora se existiam dois alfabetos: um para a palavra e outro para soletrar*”. A segunda, cometia tantos erros ao decorar, que a professora suspeitou que tinha problemas cognitivos. Nereida por não entender como uma palavra curta na hora de soletrar se multiplicava em muitas sílabas, terminava castigada, já que em vez de escrever casa, escrevia “ceacaceasa” – “ce - a - ca - ce - a - sa” [usando sua lógica]; Selene (E.7 2007), “*Levava a lição para a casa [...] e não podia dizer as coisas com as [suas] palavras. Com a cartilha, depois de soletrar, tinha que juntar letras, sílabas [...] até a formação da palavra*”.

Com a professora Íris, foi quase similar⁸. Desenvolveu seu raciocínio lógico muito cedo, escutando a leitura de sua mãe, comentando as histórias do pai (que embora analfabeto, memorizava tudo) e, aprendeu a ler pelas aulas que ministrava sua irmã professora. Ao pensar sobre a soletração e já sabendo ler antes de entrar na escola, não entendia porque a palavra caça se soletrava “ce- a- ca- ce- a- ça”, quando na realidade deveria ser com “s”, uma vez que “*na palavra caça, em vez de dizer ‘ce- a -ca -ce- a- ça’, tínhamos que dizer ‘ce- a -ca- esse -a sa’, pelo som do ‘c’ diante da vogal que parece com ‘s’*” (E.2 Íris, 2007).

⁴ Ensino realizado por professoras nas suas residências, onde as crianças recebiam os fundamentos da leitura, da escrita e do cálculo.

⁵ Entrevistada (1) - Nereida nasceu em 1918, em São Luís. Com 89 anos quando foi entrevistada em 2007.

⁶ Entrevistada (4) - Tália nasceu em 1917, na Cidade de Paço do Lumiar (hoje a 21 km da capital). Com 90 anos, no período da entrevista.

⁷ Entrevistada (7) - Selene nasceu em 1920, na Cidade de Caxias (hoje a 362 Km da capital). Com 87 anos.

⁸ Entrevistada (2) - Íris nasceu em 1917, na Cidade de Penalva (hoje a 253 km da capital). Com 90 anos.

Essas modalidades de ação via reflexão e inquérito, me levam a constatar a interferência de familiares e/ou conhecidos com domínio da leitura e escrita nas docentes quando crianças; pessoas do entorno que as incitavam a não aprender de forma mecânica e a pensar sobre o que estavam falando. Realidade aparentemente não compreendida pelos professores na escola, uma vez que a formalidade das práticas (De Certeau, 1994) no espaço escolar deviam ajustar-se às normas impostas na formação leitora: atenção, repetição e memorização. Nesses termos, a formalidade das práticas na formação do leitor, independentemente do período em pauta, tem dialogado com práticas de outra natureza no ato da leitura e da escrita em crianças em formação inicial? Nessas formalidades das práticas, se procuram pontos de convergências entre as crenças e atitudes de professores e alunos no processo de ensino da leitura, mesmo que dependam de práticas extraescolares ou não escolares?

Se para Chartier (1995), cada leitor, a partir de suas próprias referências “individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria” (Chartier, 1995, p. 20); para Bakhtin (1985), o que se transmite de memória é a palavra autoritária, sendo esta monológica, diferente de quando nos apropriarmos do escrito-lido com “nossas próprias palavras”, que tem um caráter novo, convincente, contemporâneo, sendo ao mesmo tempo, bivocal e bilíngue. Portanto, é em função dos objetos culturais em determinado contexto escolar, “[...] que se percebe como os projetos sociais e pedagógicos de educação foram construídos e as especificidades internas das políticas, dos próprios projetos e das referentes práticas” (Castellanos, 2022a, p. 13).

Deste modo, no processo de socialização entre Mnemosine⁹, Afrodite¹⁰ e Nereida, diferenças entre a alfabetização e escolarização da primeira, se verificam se comparado às outras professoras. No convívio com livros, com a poética de seu pai e com o exemplo sempre vivo de sua avó (poeta e repentista), Mnemonise não se lembra de ter coberto as letras nem de ter soletrado. Acredita ter aprendido nomeando as coisas e os animais nas figuras que sua mãe mostrava, e escrevendo a palavra correta debaixo de cada imagem; primeiro só palavras, depois escrevia frases. Em encontros promovidos pelo pai (amigo de Humberto de Campos)¹¹, Mnemosine às vezes tinha que cantar ou recitar versos, desenvolvendo sua infância entre livros, leitores, poesias e escrita. Na escola, *La Fontaine* habita em sua memória como primeira leitura, quando lembra as aulas de português.

As aulas de português eram três vezes por semana. A segunda-feira era só redação. O professor criticava diante de todos em voz alta e eu, para não passar vergonha, estudava todos os dias; também era sempre cobrada por meus pais. Dependendo do erro, o professor dava uma aula de gramática explicando aquilo que não tinha sido compreendido. Às terças-feiras era sobre gramática, baseando-se na arguição individual de cada um; ninguém sabia quem ia ser chamado. Às sextas era uma aula só de verbos, conjugação em diferentes pessoas e, aos sábados, era a análise dos trabalhos quase sempre baseados em Camões. (E8. Mnemosine, 2007)

Para Afrodite, apesar de entrar na escola sem noções mínimas de leitura, consegue ser a melhor aluna da turma pelas cobranças da tia, do pai e pelo estímulo da professora; sem embargo, é obrigada a abandonar os estudos para acompanhar o pai convalescente. Já para Nereida, ao não receber orientação e ter sido obrigada a trocar o lápis e o caderno por uma máquina de tecelagem, lhe foi muito mais difícil. De família muito humilde e mãe analfabeta, não tinha quem a ajudara: “*Estudava muito, mas na escola, o tempo era mínimo! Éramos muitos alunos e de diferentes séries em uma mesma sala. A professora era*

⁹ Entrevistada (8) - Mnemosine nasceu em 1912, na cidade de São José de Ribamar (a 32 km da capital). Com 95 anos quando entrevistada.

¹⁰ Entrevistada (3) - Afrodite nasceu em São Luís, em 1909. Com 97 anos.

¹¹ Jornalista, cronista, escritor e político maranhense que ingressa na Academia Brasileira de Letras, em 1919.

boazinha, mas não podia estar muito tempo com cada um” (E1. Nereida, 2007). Escolarizada numa escola “dos pés descalços”¹² pelo método individual, com poucos recursos e a atenção mínima do professor segundo o computo de alunos, termina o quinto ano com sérias dificuldades de leitura, obrigando-se já adulta a cursar um intensivo de português para corrigir os vícios: *“até hoje [os erros] escapam, tendo necessidade, quando trabalhava na escola, de mandar corrigir o português de qualquer trabalho que escrevia”* (E1. Nereida, 2007). Nessa lógica, para objetivar-se as práticas de leitura dessas professoras em formação leitora numa análise transversal, faz-se necessário repensar as relações de maneira infinitamente mais complexa, para apreender “como um grupo ou ‘sujeito comum’ se apropria a sua maneira, que pode ser transformadora ou mutiladora, das ideias ou das crenças de seu tempo” (Chartier, 1988, p. 53), pois o reconhecimento das práticas é distinto e imprevisível no plano individual ou no grupo como formas de legitimar-se. Daí a necessidade de “[...] diferenciar as ações efetivadas na rede de consumidores pelo sistema de produtos e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitida aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua arte (De Certeau, 1994, p. 44).

Ensino da leitura e escrita que por sua vez, parece muito prejudicado pelo efeito simbólico e sentido repressivo que tinha a não compreensão dos textos, a não pronúncia correta das palavras e a não entonação devida das frases; entraves acirrados via castigos psíquicos e corporais que se materializam ficando de joelho ou em pé de frente para a parede e/ou sentindo a dor da palmatória e da régua nas sabatinas das tabuadas, por exemplo. Segundo Clio¹³ todas as crianças deveriam ficar atentas à chamada da professora como ritual, e se tremia de medo quando convocada porque deveria ficar de pé, lendo o trecho sinalizado, com a finalidade de corrigir-se a pronúncia, as regras gramaticais e a postura; também quando tinha que “[...] ir a sua frente. Depois de chama[da]. E perguntava 2 x 2; 3 x 8; se eu acertava, tudo bem; sem não, lá vinha a palmatória na mão. Estendia os braços para receber os bolos” (E6. Clio, 2007). Os castigos, mais que punição, eram constrangedores e humilhantes em público, estimulando brincadeiras de mau gosto e o uso de apelidos: *“tinha muita dificuldade de aprender a tabuada e de dividir. Por isso eles me chamavam de Maria palmatória. Às vezes chorava de vergonha”* (E5. Atenas, 2007)¹⁴. Contudo, mais degradante era ficar de pé, de frente para a parede com a Carta na mão, para memorizar a lição quando não conseguíamos juntar as letras das cartilhas: *“de joelho doía a minha alma, a dor era enorme. A professora, não tinha coração”* (E7. Selene, 2007). Punições naturais e regulares, inclusive aprovadas pelos pais na maioria de escolas públicas ou privadas no período, embora fossem abolidas na Reforma da Instrução Pública em 1919 (Castellanos, 2024a). Sem embargo, contraditoriamente a meu juízo no ato das entrevistas, as professoras lembram que similares castigos tenham usado no exercício da docência. Apesar de não adotarem os mesmos métodos reguladores, os mesmos princípios disciplinares foram mobilizados; circunstâncias que apontam para certo isomorfismo pedagógico - “ensinar segundo aprendo” (Castellanos, 2024a, p. 14).

Com respeito à escrita, um trabalho de orientação sobre os espaços, a linearidade e a clareza via exercícios de caligrafia eram constante. Os cadernos “[...] eram sempre utilizados. Era obrigatório que tivéssemos, pois aprendíamos a escrever as letras de maneira bonita” (E8. Mnemosine, 2007). Para todas, esses suportes *“eram cheios de linhas onde deveria[m] escrever, sem passar de uma linha para outra, sem errar, do contrário, tinha[m] que repetir desde o início”* (E4.

¹² Denominação das Escolas Municipais criadas pelo escritor e jornalista Sousândrade (1832-1902) para atender à população mais carente na Cidade de São Luís.

¹³ Entrevistada (6) - Clio nasceu em 1923, na Cidade de Rosário (hoje a 46 km da capital). Com 84 anos no período das entrevistas.

¹⁴ Entrevistada (5) - Atenas nasceu em 1914, na Cidade de São João dos Patos (hoje a 548 km da capital). Com 93 anos, em 2007.

Tália, 2007). Portanto “[...] uma série de objetos escolares que possibilitassem tal ação, como o quadro negro, os livros de classe para o ensino e os cartazes, entre outros artefatos concebidos como cultura material escolar (Castellanos, 2024b, p. 6) se fizeram necessários; embora Íris sempre tenha apanhando dos(as) professores(as) e da própria mãe, já que não conseguia escrever sem borrar a letra por ser canhota, mesmo que se destacasse na leitura e na dramatização.

Fui muito difícil para mim, pegava muito bolo de minha mãe. Sem querer, passava a mão pela tinta. Quando era aquela letrinha manuscrita, aí era pior. Eu chorava muito e ela terminava deixando-me. Às vezes, quando ela estava de costas eu mudava de mão; terminei aprendendo a escrever com as duas (E2. Íris, 2007).

Já o ritual pedagógico nos grupos escolares, iniciava-se sempre com todos os alunos, separando meninos e meninas em fila indiana, para que fizessem os exercícios religiosos e pátrios. Espaço escolar onde se desenvolviam como nas escolas particulares, os exercícios de memorização, de caligrafia e os exames orais. Aqueles com melhor capacidade leitora ganhavam o direito de representar a turma nas festividades escolares como o dia das mães ou da Independência do Brasil, lendo poesias criadas por eles mesmos: festividades que certamente se constituíam numa forma de estímulo/recompensa para quem desenvolvia com maior propriedade as competências leitoras; mas também, foi uma forma de discriminação daqueles que por motivos diversos – timidez, déficit de linguagem, deficiência visual, ausência de um orientador externo ao espaço escolar, sujeitos oriundos de famílias de baixa renda ou de baixo nível cultural, entre outros –, não desenvolviam com presteza ditas habilidades; modos politicamente orientados e mistificados de promover a seletividade excludente (Castellanos, 2010).

Nessa época [dos grupos escolares] comecei a ler romances. Mas antes já tinha mania de ler. Herdei do meu pai. Ele, quando ia para São Luís, trazia livros para mim e minhas irmãs. Aqui em São José [de Ribamar] os livros naquela época eram difíceis [...] Mesmo sendo perto de São Luís, tinha que ir de cavalo até o Anil, depois ia de bonde [...] Não é como hoje, rápido. Às vezes durava mais de um dia. Se era inverno, pior¹⁵. (E8. Mnemosine, 2007).

Se para esta professora, a leitura de romances era um hábito comum, para outras, o consumo do gênero dependeu de artifícios: 1) Afrodite lia *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, “[...] um livro lindo! também Machado de Assis, José de Alencar; mas escondida do [seu] pai e de [sua] tia, porque achavam que não eram livros para moças” (E3. Afrodite, 2007); 2) a tia de Atenas era viciada nos romances de José de Alencar e ela os pegava a escondida! “Para continuar lendo quando [a tia] não estivesse em casa, deixava a numeração da página, registrada no [seu] caderno da escola, e fingia que não lia” (E5. Atenas, 2007); 3) Clio teve acesso a um só romance que fora emprestado “[...] por um rapaz que era professor em Anajatuba¹⁶. Era uma linda história. Linda, linda, era de amor. Lembro-me que chorei muito. Li duas vezes” (E6. Clio, 2007); e 4) Nereida, só lia a vida dos Santos: “Era um padre daqui de Rosário¹⁷, que me emprestava. Ou então pegava na casa dos padres para ler. Mas era obra de igreja. Coisa assim sabe de Deus” (E1. Nereida, 2007).

¹⁵ São José de Ribamar faz parte dos 4 municípios que conformam Ilha de São Luís e está a 32 km da capital.

¹⁶ A 140,8 km da capital e a 2h36 hoje, pela BR 135.

¹⁷ A 70,6 km ou a 1h18 via BR 135

Pelos depoimentos, apesar da censura dos romances nos ambientes familiares ou escolares, as leitoras em potencial se utilizavam de múltiplas inventividades para lê-los. Mesmo sabendo das constantes proibições em instituições escolares como a Escola Normal¹⁸, o Seminário de Santo Antônio¹⁹ e o Colégio Rosa Castro²⁰, não significa que jovens leitoras não planejassem meios contra hegemônicos. Diversas táticas de apropriação e transgressões em confronto com estratégias de imposição de inspetores, diretores, professores, e inclusive familiares, que se cruzam e se tencionam no modelo polemológico de consumo cultural defendido por De Certeau (1994), que define por um lado, posições e funções frente à leitura, o texto e as práticas leitoras; e por outro, determina as formalidades, os modos de funcionamento e as desiguais “maneiras de fazer” na própria elaboração dessas práticas.

3. Formação no magistério e atuação como professora

Sabendo que cada história de vida, cada trajetória e cada percurso de formação leitora é único e, reconhecendo que só assim poderia captar o modo como cada pessoa, cada professora, cada docente-leitora (permanecendo ela própria) se transforma; estes aspectos evidenciaram via ciclo de entrevistas, os modos como as professoras-leitoras nas suas singularidades, mobilizaram saberes, valores e energias que modelaram suas identidades, num diálogo constante com os textos, com os contextos, com os grupos de alunos e com elas mesmas, tratando de compreender, nesta variabilidade de práticas, a emergência das diferenças, da diversidade cultural e da multiplicidade das experiências humanas, num processo tênue de instauração da alteridade: “[...] o reconhecimento do outro nas relações entre pessoas e grupos” (Nóvoa, 1995, p. 35).

Numa história de vida de uma docente-leitora formadora de leitores, podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses e os quadros referenciais dos lugares-habitados (De Certeau, 1982), ao manter uma relação de partilha, de colaboração e de escuta empática com a professora durante o ato da entrevista num ciclo de encontros reiterados com perguntas focalizadas²¹ e auxiliados da observação participante. Nessa perspectiva, utilizei a memória não como categoria de análise e, sim, como instrumento investigativo. Deste modo, a temporalidade e a espacialidade (ainda que não se definam) se revisitam, se entrecruzam, se bifurcam entre elementos arguidos e não lembrados, entre práticas esquecidas e representações confusas, tendo a oportunidade de compreender e sentir (como historiador!) as diferenças e as mudanças de atitudes ante a leitura pela docente-leitora de épocas

¹⁸ A Escola Normal do Maranhão como instituição pública que teve grande importância na educação do estado de 1890 a 1940, foi substituída pelo Instituto de Educação do Maranhão (IEM) que funcionou até 1973; transição que reflete as transformações na política educacional da época, marcada pela unificação dos sistemas de ensino e diretrizes educacionais que não serão aprofundadas aqui porque fogem ao escopo deste trabalho.

¹⁹ O Seminário de Santo Antônio em São Luís, MA, originou-se do antigo convento franciscano, fundado por Frei Cristóvão de Lisboa em 1625. Transformou-se em seminário diocesano em 1838, por iniciativa de D. Marcos Antônio de Souza, para suprir a falta de formação sacerdotal na região, ocupando o lugar do antigo Colégio dos Jesuítas. O complexo, que inclui a Igreja de Santo Antônio, passou por várias reconstruções, especialmente no século XIX, e hoje é um importante marco histórico e religioso.

²⁰ Embora de iniciativa privada, a Escola Primária Rosa Castro funcionara segundo a legislação em vigor no Estado, equiparando-se de imediato ao Curso Normal, pela Lei 714, de 31 de março de 1916 e pelos Decretos nº 44 de 24 de outubro de 1917 e nº 688 de 28 de junho de 1923, adotando, assim, o currículo oficial e a legislação condizente a das escolas normais oficiais; equiparação de escolas particulares com as escolas públicas estaduais como diretriz federal, que se inicia com a Reforma Benjamin Constant (1890) e é retomada pelas reformas de Epitácio Pessoa (1901), de Carlos Maximiliano (1915) e de Rocha Vaz / João Alves (1925). Ou seja, o Instituto deveria seguir as exigências de pareamento curricular com a Escola Normal, possuir um corpo docente idôneo e equipamentos didático pedagógicos para aplicação do ensino.

²¹ Se lança uma questão crucial como tema de debate, e a entrevistada define o que dizer, como dizer e o ritmo para falar sem interrupções, o que permite observar para além do discurso, gestos e movimentos do corpo, silêncios, esperas e inquietações, que exigem do refletir com o outro, uma elaboração da prática discursiva. (Mattos, 2006).

datadas e em diversas etapas e, a docente-leitora atualmente entrevistada, situada numa identidade única no ato da rememoração (Hall, 2000). Em que pese a memória a ser revitalizada por meio da relação pessoal com os tempos idos é uma memória subjetivada, “[...] que (re)conecta o [sujeito] contemporâneo, presa do quadro rarefeito da modernidade, ao passado enquanto fonte de identidade e estatuto de origem” (Lowental, 1998, p. 143).

Observando a formação pedagógica de Mnemosine e Atenas, ambas diplomadas pela Escola Normal Primária Rosa Castro, apresentam múltiplas singularidades embora sejam contemporâneas. Mnemosine alfabetizada pela avó e pela mãe, ajudada pelo pai e acostumada a transitar entre livros, leituras e leitores; Atenas, de família muito humilde, só se depara com as letras aos seis anos na igreja e nas aulas de sua madrinha de Crisma. A primeira, passa pelo Grupo Escolar Padre Antônio Vieira no Anil até a quinta série, ingressa ao ano seguinte no Colégio Rosa Castro com 10 anos, e lembra do rigoroso “[...] professor Arimatéia Cisne [que] sempre corrigia os erros, mas ao mesmo tempo [as] estimulava a ler muitos autores, entre eles franceses. [Ela] preferia esses!” (E8. Mnemosine, 2007). A segunda, inicia atrasada numa escola rural unidocente, consegue atingir a quarta série, e interrompe os estudos por ano e meio, quando retoma a escola com a ajuda de parentes e pela bolsa de internato que ganha no mesmo colégio de Mnemosine: a Escola Normal Primária Rosa Castro. Como bolsista, Atenas lembra das dificuldades em comprar livros:

Tinha que estudar sempre com os outros, às vezes necessitava ler sozinha para compreender as coisas. Por vezes conseguia, quando alguém me cedia o livro, mas tinha que aproveitar a ocasião. Tinha que tomar nota de tudo e depois passar a limpo no caderno de estudar que me servia para os exames (E5. Atenas, 2007).

Os percursos de formação de Afrodite, Íris e Selene, ainda que diferentes, são mais homogêneos enquanto à natureza das práticas leitoras, ao convívio com os livros e à cobrança e ajuda por parte da família. Afrodite, depois de perder anos de estudos por questões econômicas e sendo uma leitora refinada pela ação da professora no primário e pelas cobranças constantes dos parentes, ao entrar na Escola Modelo Benedito Leite continua estudando esmeradamente e consegue fazer o Curso Profissional no Liceu.²² Selene, após ter reprovado a segunda série do primário e ter sido levada de Paço do Lumiar quando termina a quinta série para a casa de seus tios no Anil – bairro da capital –, consegue formar-se no Colégio São Luís do professor Luiz Rêgo, e entra no curso profissional normalista. Já Íris, sendo alfabetizada em casa por seus pais e irmã com métodos diversos, cobrada e castigada por escrever com a mão esquerda, consegue terminar seus estudos no Grupo Escolar João Lisboa em Caxias, passando mais tarde para o Colégio Caxiense onde cursa o ginásial e o normal.

As três professoras, com trajetórias escolares díspares, convivem com os livros e com as leituras de maneira gradual, mas de forma incisiva. A vontade de crescer e de ser independentes faz com que Afrodite e, especialmente Selene, por ser filha de lavrador, se esforcem pela formação pedagógica. A primeira já ajudava desde muito cedo ao pai no comércio, lugar onde consegue de forma autodidata brincar com os números e com as letras. Ao frequentar o curso de normalista, não teve problemas com as disciplinas: “*adorava química, todas as meninas queriam estudar comigo. Eu*

²² Benedito Leite no seu governo (1906-1914), ao remodelar a Escola Normal, cria a Escola Modelo. Mais tarde Godofredo Viana, considerado como um legítimo representante do fenômeno caracterizado como “entusiasmo pela educação”, promoveu em seu governo a difusão do ensino por todo o Estado, no sentido de combater a chaga do analfabetismo - Publicação das estatísticas dos Estados Unidos que denunciava o Brasil como o país líder no mundo, em números de analfabetos (Andrade, 1984). Destarte, cria escolas urbanas e rurais numa tentativa de suprir a grande demanda de matrículas na capital, equiparando os cursos primários da Escola Normal Primária Rosa Castro, do Colégio São Luis Gonzaga, do Colégio Santa Teresa, do Instituto Fernandes e do Educandário Maria Auxiliadora, ao curso primário da Escola Modelo “Benedito Leite”. Ver Castellanos (2010).

gostava, assim aprendia e me exercitava como professora” (E3. Afrodite, 2007). A segunda, mais reservada nos depoimentos, consegue lembrar-se das vezes que se levantava mais cedo, obrigada por seus tios que lhe cobravam estudar e fazer as coisas da casa, e das situações constrangedoras pelas quais passou, principalmente por ser pobre:

No Curso Normal, notava um pouco de preconceito entre pessoas que tinham mais possibilidades que outras, inclusive as preferências dos professores. *Eu não vi isso no primário, até porque os que estavam na escola eram todos pobres, não tinha o que discriminar!* Quando me tentava aproximar, algumas de nariz empinado queriam humilhar, seja pela roupa, seja pelos grupinhos que se formavam. Era um pouco difícil estudar, tanto pelos conteúdos, como também pelos relacionamentos fora e dentro da escola (E7. Selene, 2007, grifo meu).

Ao contrário de Selene, embora os comentários partam de instituições diferentes, Atenas, Mnemosine e Afrodite não sentiram nem passaram por esses processos discriminatórios no Normal Primário, até porque a professora Rosa Castro não fazia “[...] *distinção entre ricos e pobres, e dava muita bolsa. Eu, por exemplo, fui aluna bolsista e pensionista o tempo todo, mas para isso tinha que tirar media acima de sete*” (E5. Atenas, 2007)²³. Dessa forma, os depoimentos desencontrados apontam que o preconceito aparentemente dependia do contexto e dos sujeitos envolvidos, não existindo como prática institucional em princípio, pelo menos na visão das professoras. No que se refere às seis professoras normalistas, para além das formas de lidar com o ato de ler, das diferentes apropriações de leitura e das diferenças entre instituições de formação pedagógica, todas coincidem sobre as exigências das professoras no ensino da leitura e sobre as dificuldades em aprovar os exames pelo grau de complexidade que apresentavam:

Entrei numa turma de 19 meninas, só nos formamos 8. O estudo era muito puxado e tínhamos de fazer práticas de ensino, depois estudarmos e prepararmos para os exames. Só conseguia quem tinha muita vontade e condições, claro! (E8. Mnemosine, 2007).

Eu sempre lia, já era um hábito, mas estudar mesmo, só conseguia quando nos reuníamos em casa duas ou três colegas ou às vezes na Biblioteca Pública, quando não tínhamos as obras. Eu explicava algumas coisas, elas outras. As três nos formamos juntas (E3. Afrodite, 2007).

Tinha muitas coisas em que minha irmã me ajudava. Eu usava seus livros e alguns ela conseguia para mim; mas os trabalhos das disciplinas, tinha que fazê-los sozinha, porque ela trabalhava (E2. Íris, 2007).

Estas conversas fugidias e lembranças revisitadas apontam para as mil artimanhas e táticas que as professoras em processo de formação fizeram para se transformarem em docentes-leitoras e formadoras de leitores. Tália, na luta constante por se relacionar com as letras por exemplo, consegue iniciar a escola formal um tanto atrasada ainda que alfabetizada.

²³ Professora normalista da turma de 1910, Rosa Castro recebe o diploma acrescido da distinção laureada pelo governador Luiz A. Domingues da Silva em 19 de outubro desse ano e em 1916 cria a Escola Normal Primária que leva seu nome.

Já Clio só conseguia olhar as letras e a escrita de longe; embora se esforçasse por aprender na infância. A primeira inicia a escola entre mudanças e saudades da família, e ao pensar nos anseios do pai de vê-la formada, inventa um mecanismo de troca na própria escola e fora desta, emprestando seus livros doados, pedindo como garantia, outros que eram lidos no período de comodato. A segunda, longe dos estudos, inventa e reinventa palavras, imita os nomes escritos nas etiquetas dos remédios na farmácia onde estava empregada num jogo solitário de intelecto. Aos poucos, Clio descobre o significado dos sinais semânticos e a função de seus usos, conseguindo ler e formar-se já moça numa escola primária para adultos. Portanto, “Se a leitura é produto das condições nas quais [o sujeito] tem sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas condições” (Bourdieu; Chartier, 1996, p.235).

Embora Tália não consiga ser normalista, já ministrava suas primeiras aulas como professora de João quando estava terminando a 8ª série. Um caixeiro e amigo de seu pai, que por não possuir material para exercitar-se e não ter como adquiri-lo, terminava-lhe pagando o ensino da leitura, com livros que encontrava nas viagens que fazia. Nas aulas, ela lia e comentava as histórias, aumentando seu acervo cultural e material; na troca, o caixeiro viajante aprendia:

Eu às vezes estava ocupada, mas meu pai nunca deixara seu amigo esperando. Eu tinha que ler, em algumas ocasiões, duas ou mais vezes. *Ele era tão danado que aprendia a leitura de memória. Às vezes eu ficava surpresa, porque sem saber ler, ele procurava a página e o parágrafo que queria que eu repetisse* (E4. Tália, 2007, grifo meu).

Numa história das maneiras de se ler, devo identificar as posições específicas que distinguem as comunidades de leitores da tradição da cultura. Lugar onde as formas produzem sentidos, e a leitura é uma prática encarada em gestos, espaços e hábitos coniventes com a infinitude do escrito-lido. Ou seja, o que converte o texto em infinito é essa “vivificação”, essa aproximação, essa constante “[...] recontextualização dialógica, essa permanente tradução a *nossas próprias palavras*, chave de sua pluralidade, de sua polissemia, de sua riqueza” (Bakhtin 1988, p. 123, grifo meu).

Já a prática pedagógica com Clio se impulsiona com os colaboradores da Igreja, explicando temas a discutir e lendo para crianças: “*de início t[eu]ve medo, não [se] sentia capaz, depois foi aumentando o número de alunos, e os pais iam cumprimentando[-a], dando tudo certo*” (E6. Clio, 2007). Prática inicia que “*mais tarde continua[va] em casa, até que fui indicada por um parente para dar aulas de alfabetização*” (E6. Clio, 2007). Nessa prática, saberes experienciais se mobilizavam, diversificando-se o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as próprias sequências dos programas que repercutiram no ensino da leitura e da escrita; ou seja, antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral “[...] tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (Humerman, 1995, p. 41).

Estas práticas pedagógicas empíricas, ainda que corram o risco de não empregarem os princípios didáticos legitimados pela formação professor na escola normal primária Rosa Castro, por exemplo, e que não sejam aplicadas as metodologias orientadas e prescritas para o ensino da leitura, parecem trazer resultados positivos na formação leitora dos alunos, ao se aplicarem no ato de ensinar, estratégias de leitura aprendidas e exercidas na própria formação leitora inicial das professoras. Ensinos não mecânicos, por estarem em jogo não só a apreensão dos conteúdos e a operacionalização das regras gramaticais; mas a relação de afeto e de confiança estabelecida entre o (discente-leitor, mau-leitor e não-leitor), o ensino da leitura e, a docente como orientadora dessas práticas de leitura em diferentes momentos do ato de ler. Em outras palavras, “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Xavier, 2014, p. 5). Por outro lado, para

Xavier (2024, p. 6), considerando-se o caráter pessoal do ato de ensinar, a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores com o desenvolvimento profissional da categoria docente, “[...] se coloca como um importante dado para ampliarmos o conhecimento a respeito da educação escolar em suas mais diversas dimensões”

Destarte, ainda que algumas professoras frequentassem outras escolas antes da Escola Normal, como a do Prof. Arimatéia Cisne ou o Colégio São Luís (reconhecidas pela importância e pelo ensino rigoroso positivamente aceito); é a Escola Normal estadual e a Escola Normal Primária Rosa Castro, o celeiro de formação pedagógica, sendo exigência primeira para atuar no campo da educação. Dentre as disciplinas do currículo, se umas optaram pelas letras e as artes, como o Português ou a Música em detrimento do cálculo por ser muito difícil, outras preferiram a Química ou Geografia, não identificando nos depoimentos ligações concretas entre a escolha das letras ou das ciências com as questões de gênero. Por sua vez, aquelas professoras que tinham uma prática leitora anterior, a especializam via obras portuguesas e estrangeiras, notadamente as francesas; formalidade das práticas que mesmo que não lembrassem dos títulos, se explica por ser parte do currículo o inglês e o francês.

Outros tipos de suportes culturais consumidos como almanaques, folhetins, jornais e revistas aparecem como outra produção. Se para Iris, “*Nessa época [no interior de Caxias]²⁴ era muito difícil o jornal, e o almanaque de Bristol, que trazia a Lua e os eclipses, servia para nomear os filhos*” (E2. Íris, 2007); para Afrodite as partes mais procuradas e lidas dos jornais eram as novelas, os contos e as poesias: “*Histórias contadas por parte [...] que gostava muito. Toda semana era um capítulo da história. Era como as novelas de hoje, por pedacinho*” (E3. Afrodite, 2007). Por sua vez, se o acesso de Íris às revistas para mulheres, só se concretiza quando esteve em casa da tia em São Paulo, e as leva “[...] para o Maranhão, [por serem] um sucesso” (E2, 2007); para Selene (E7, 2007), a *Revista Elegante* em São Luís foi crucial, já que “*Trazia novidades da moda, [e] aos poucos [aprende] a costurar no tempo livre e faz[er] algumas peças, para [ela] e para algumas alunas necessitadas*”.

Não obstante, do conjunto de docentes-leitoras chama a atenção a maneira pela qual Tália e Clio (as duas professoras não-normalistas), exercitaram suas práticas de leitura e se apropriaram dum acervo cultural que lhes propiciou dar aulas particulares e serem indicadas por terceiros para trabalhar no ensino público. Tália, emocionando-se e me emocionando no penúltimo encontro, ao lembrar os difíceis caminhos que recorreu para se fazer professora e realizar o sonho de seu pai, revive no ato da entrevista, as constantes frustrações que passou para conseguir apropriar-se da leitura e da escrita.

Como era muito pobre, fui alfabetizada por uma parteira e ajudada pelo meu pai, quase analfabeto, debaixo de uma lamparina. Depois de trabalhar na roça, pela insistência dele, procurava aprender a ler, a escrever e a contar. Como aqui no interior de Penalva²⁵ não tinha escola e tivemos que mudar-nos porque a chuva tinha acabado com o plantio, fomos recolhidos por uns parentes em Viana, onde terminei aceitando as aulas de um vizinho, que ao não ter cadernos nem livros para estudar, terminava coletando do lixo, papéis velhos e escritos para podermos exercitar. Meu pai teve que regressar por não conseguir emprego, deixando-me com essa família para ajudar nas atividades da casa. Mas meu pai me deixou com a condição que fosse a estudar. Era a única forma de me deixar na casa dos outros. Lá fiz até o quinto ano no Grupo Escolar. Estudava tudo, gostava de estudar de noite, a pouca luz e o desconforto terminaram estragando minha vista. Como era muito dedicada e tinha a letra muito bonita por treinar todo dia para

²⁴ Cidade a 168,7 km da capital ou a 6h04 minutos atualmente pela BR 135.

²⁵ Interior da cidade de Viana, a 257.1 km da capital maranhense hoje ou a 4h56 minutos pela BR 135.

que as professoras não brigassem comigo, a dona da casa me mandava fazer cartas para o seu filho que morava em Belém. E nessas cartas, sem ela saber eu mandava pedir livros e revistas. E ele mandava dizendo que era para eu ler para a sua mãe. Mentira! Eu sabia que era para mim. Era um segredo. Assim eu fui lendo, lendo bastantes livros. Às vezes os emprestava. Tornei-me uma espécie de emprestadeira de livros. Mas tinha que devolver. Depois resolvi fazer o seguinte: só emprestava meus livros se me emprestassem outro. Assim li muito. Até hoje gosto de ler, a vista é a que não ajuda. Depois que casei, as atividades domésticas fizeram com que parasse de ler um pouco, tive sete filhos. Mas quando podia, lia. Depois como professora, naturalmente, tinha que ler (E4. Tália, 2007).

Enfim, todas as trajetórias na formação leitora das professoras compreendidas desde a infância, até a formação pedagógica na maioria delas, alargaram meu olhar sobre os diversos modos de formação como leitor e como professor-leitor nos diferentes contextos em que se desenvolveram diversas práticas que marcam a diferenciação e, por conseguinte, as desigualdades das práticas em diversas situações de leitura. Mas, certamente, a dificuldade inerente à idade das entrevistadas, embaraçou a obtenção de dados mais consistentes pelos hiatos de memória. Pelo exposto não posso reduzir as práticas leitoras e as formas de apropriação a dimensões racionais que realcem a dimensão técnica, já que o relacionamento entre professor/aluno e a convivialidade no processo educativo se fazem necessários para o desenvolvimento das próprias práticas. Segundo Nóvoa (1995, p. 18) se todo indivíduo é a reapropriação singular “[...] do universal social, [cultural] e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social [e as práticas culturais] a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Nesses termos, independentemente de percursos diferentes de formação pedagógica em tempos/espacos distintos e das variadas táticas de apropriação no ato de ler das professoras leitoras e formadoras de leitores, deve evitar-se o distanciamento afetivo entre professor/aluno, que pode provir, em parte, da “[...] pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo [seria] mais fácil” (Humerman, 1995, p. 45). Nesses termos, a preocupação com o leitor e não com a leitura, quando se analisam as técnicas de *como ler*, as formas gramaticais do escrito, a entonação correta e o quantitativo de livros acionados, se faz totalmente irrelevante, se fica à margem a pessoa que transmite o sentido quando lê, o esforço de suas práticas, o percurso de sua formação leitora e os diversos estratagemas na construção de habilidades na formação leitora que se projetam pela formação professor. Destarte, não se pode ler diretamente “a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles” (Chartier; Hébrard, 1998, p. 30).

Nessa lógica, para compreender as práticas pedagógicas, a análise pode centrar-se nas formas de lidar com o ato de leitura na sala de aula e nas relações inerentes ao próprio ato. Leituras e releituras dos momentos esquecidos no espaço escolar e não-escolar, como também das práticas escondidas nos cantos da memória que, ao serem filtradas por *lentes mentais do presente* via memórias de si em função das histórias de vida, tendem a ser interpretadas. Relembrar o passado é crucial para o sentido de identidade, saber o que fomos confirma o que somos, já que “nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a *nostros selves* anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado” (Lowenthal, 1998, p. 63, grifo do autor). Assim a compreensão da história destas práticas e sua aplicabilidade no espaço escolar e não-escolar me conduzem a interpretar *como* leitoras-consumidoras do escrito puderam aproximar-se, atravessar, invadir, habitar (mesmo sem autorização) os espaços textuais (De Certeau, 1994).

Para Selene, a passagem pelo Colégio São Luís, a formação no Curso Profissional do Liceu e o sucesso no Tirocínio²⁶ foram estímulos para continuar um curso preparatório, submetendo-se a seleção para trabalhar na escola rural do bairro Maracanã na capital; eram “*professoras recém-formadas em período integral, para serem distribuídas pelas escolas rurais no interior do Estado*” (E7. Selene, 2007). Já para Íris, ter sido parabenizada na última prova dos pedagogos, simbolizou constituir uma família e dar aulas de acompanhamento; exercitava com os alunos “[...] *aquilo que tinham que apresentar. Era uma aula de apoio para eles se saírem melhor*” (E2. Íris, 2007).

Sem embargo, para Mnemosine e Atenas a formação pedagógica na Escola Normal Primária Rosa Castro teve outros significados. A primeira, depois do “mérito com distinção” no final do curso, se integra ao ensino no Sítio do Apicum no interior de São José de Ribamar, ainda que morasse em São Luís, já que “*o governo tinha determinado que somente poderia trabalhar nas escolas da capital, quem ensinasse dois anos no interior*” (E8. Mnemosine, 2007); professora titular por 23 anos da 5ª série na Escola Modelo Benedito Leite, foi promovida mais tarde a inspetora de ensino. Para a segunda, a formação como professora depois de um Tirocínio sufocante, possibilitou-lhe lecionar na 4ª e 5ª série no Colégio Paulo Ramos construído pela prefeita Dona Noca de sua cidade natal –São João dos Patos –²⁷; espaço escolar que estimulou o ensino formado pelos grupos escolares²⁸, lhe proporcionou integrar-se em um curso de formação continuada e culmina a carreira também como inspetora de ensino²⁹.

Afrodite envolvida em livros e leituras, e Nereida trabalhando na fábrica de estopa onde estudava no momento que tecia (como últimas pedagogas do grupo), expõem suas experiências como professoras e seus entraves no ensino da leitura e da escrita. Afrodite é nomeada para Rosário ao término da formatura com nota máxima. Ali se estabelece e constitui família, convivendo com a educação rural. Mais tarde retorna para a capital e ao integrar-se ao Grupo Escolar Enedina Leite, confessa o angustiada que ficava com a pouca aplicabilidade que tinham as “práticas de ensino” nas escolas do interior: “*o problema estava nas degradantes condições que tinha para trabalhar, sem material para escrever, sem cadeira para sentar. Muitos alunos de várias idades na mesma turma, como é que ia ensinar?*” (E3. Afrodite, 2007). A sua vez, Nereida, após período de sacrifícios/privações e atrasada em idade, consegue entrar no Curso Normal e se formar, se bem que com muitas dificuldades; mas “com a missão cumprida” (E1. Nereida, 2007). Ao término do curso, por intermédio de Dona Zenobia Jansen Pereira (professora primária), começa a lecionar na zona rural de Tibiri nos arredores de São Luís: “*escola muito pequena, uma sala-de-aula e um lugar onde guardávamos livros. Adorava ensinar, trabalhava sozinha e podia inventar novos métodos diferentes do ensino pela Cartilha*” (E1. Nereida, 2007). Já Selene, ao referir-se às turmas de 1ª a 5ª série em Paço de Lumiar, coincide com Nereida: com as crianças que não sabiam ler, trabalhava uma parte, e a outra (a parte prática) “[...] *era com os alunos da 5ª série que trabalhavam fazendo o papel de monitores. Fazia falta outra professora, mas nunca veio*” (E7. Selene, 2007). Por sua vez, na procura por desenvolver uma vontade e interesse pelos livros, Atenas (2007) garante que “[...] *apesar da escassez em São João dos Patos e do total descaso por parte das crianças, [adota] a Cartilha de Luís para ter algum resultado*” (E5. Atenas, 2007).

De todas as normalistas atuantes no ensino público (excetuando-se Íris), só Mnemosine depõe em favor da educação e das formas estruturais de trabalho. Coisa que não é de estranhar, já que desde 1904, o então diretor Barbosa de Godóis já se referia à situação privilegiada da Escola Modelo Benedito Leite, lugar onde métodos de ensino, estrutura física, nomeação dos professores, seleção de conteúdos e material didático poderiam ser comparados aos melhores colégios de São Paulo. Espaço

²⁶ Forma de seleção das normalistas para a conclusão de grau e a obtenção do diploma.

²⁷ A 590,07 da capital ou a 08h53 atualmente pelas BR 135 e 136.

²⁸ O Estado do Maranhão foi o terceiro a criar Grupos Escolares, em 1905, depois de São Paulo e Rio de Janeiro. Ver Castellanos (2010).

²⁹ Função que surge em 1843 e tem novas atribuições a partir da década de 1950, com o planejamento educacional, significando “o inquisidor” em plena administração científica (Motta, 2003).

escolar, que se na realidade correspondia mais a modelos educacionais alheios contrapostos com a situação do ensino local, não obstante, todas as escolas e os grupos escolares do Estado foram obrigados a equiparar-se, mesmo sem o mínimo de condições, embora aparecesse nos relatórios do Governador do Estado, como modelo ideal de educação a ser seguido e implantado. Modelo fictício se comparado com a instrução primária no interior do Estado.

A nossa marcha é outra [...] No que em São Paulo o ensino da língua materna se dá pelos métodos de silabação e palavração, aqui se faz o methodo sentenciado; o cálculo em vez de ser pelas taboas de Parker, com um processo mecânico, aqui se faz pelo processo de Calkins; por último, o desenho, em vez de ser a imitação de figuras, nós fazemos o desenho do natural recomendado pelos pedagogistas de maior competência³⁰.

Destarte, indícios apontam que a escolarização e formação leitora de uma parte das professoras teve na sua essência a realidade do ensino da leitura e da escrita da Escola Modelo Benedito Leite, depois de 24 anos deste texto ser escrito por Antonio Barbosa de Godois (diretor da Escola Normal) na época. Nesse sentido, as histórias de vida das professoras, suas narrativas e as próprias táticas usadas, aprendidas, procuradas ou inventadas na formação leitora parecem indicar repetição, se duplicam, se revestem de outra roupagem; mas, continuam sendo trajetórias singulares no ato da leitura; trilhas que “[...] continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses de desejos diferentes” (De Certeau, 1994, p. 97).

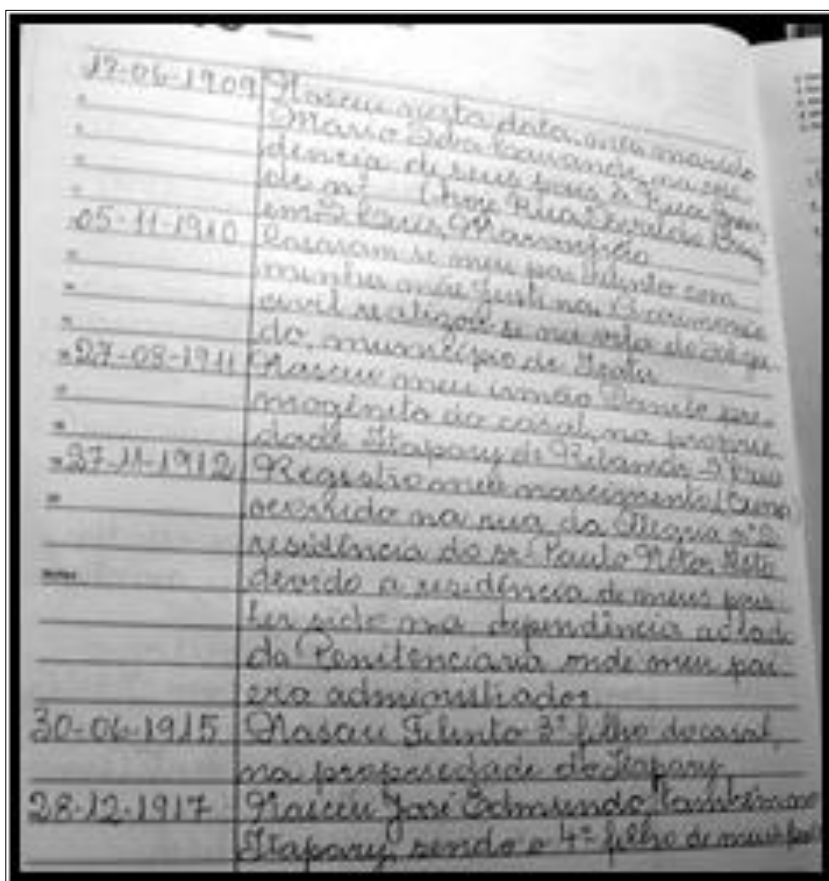
A *Cartilha de Luís*, usada por Atenas, a modo de exemplo, tem como autora a professora normalista Zuleide Fernández Boguea e é publicada pela Typogravura Teixeira, em 1929. Considerada como ideofonética, partindo do som para a sílaba, para a palavra, e depois para a frase, em contraposição ao sistema de alfabetização e deletreação anterior, esta cartilha se constitui em instrumento singular no ensino adotado por todas as escolas do Estado (Motta, 2003). Até aqui, sou espectador de duas dramaturgias pedagógicas distintas de lutar pela leitura, pelas práticas leitoras e pela apropriação dos artefatos culturais: uma viva na época da entrevista (a professora Atenas), que pode contar sua história por meio das lembranças do passado; outra que pelo uso de artefatos culturais (Zuleide F. Boguea), surge nas lembranças dos tempos idos, marcando com sua obra e com sua ação pedagógica os espaços já citados: o ato de contar uma história que “[...] faz com que esta seja preservada do esquecimento [...] cria possibilidades para ser contada novamente de outras maneiras” (Benjamin, 1993, p. 58).

Se falo sobre a prática de Selene, processos similares acontecem: “*Eu gostava de inventar, criar para que [os alunos] conseguissem ler sem aprender de memória. Ainda que fosse proibido sairmos do texto indicado; aproveitava qualquer ocasião para comentar na sala e escutar opiniões*” (E7. Selene, 2007). Até aqui, parece que Selene nas suas práticas pedagógicas e nas estratégias específicas que mobiliza, trata de resolver nos *outros*, aquilo que lhe foi difícil na sua escolarização. Já em Íris, a diferença do ensino da leitura e da escrita entre filhos e alunos é evidente: os primeiros, foram alfabetizados pela *Carta de ABC*, quando ela fazia ainda no período noturno o Ginásio em Caxias, colocando-os “[...] a soletrar e cobrir as letras, fazendo e refazendo frases e cópias quantitativa dos erros” (E2. Íris, 2007); com os filhos, segundo ela, a “*Carta de ABC, nem pensar! Comprava fitas de cor e letras, colocava as fitas com nomes frente as figuras, lhes tirava algumas letras e deixava as vogais, orientando-lhes colocar outras letras para formar outros nomes.*” (E2. Íris, 2007).

³⁰ Godois, Antonio Barbosa. Relatório apresentado ao Governador do Estado (1905, p. 3).

Situações similares foram citadas. Para Mnemosine, existiam alunos que queriam ler e outros não. Apesar de identificar dificuldades com as letras e vogais e, noutras turmas, com a leitura correta, tinha que se centrar nas atividades programadas. Circunstância que a impulsionou a dar aulas particulares em casa, para seus próprios alunos com problemas de leitura e um tanto atrasados pelo “[...] ‘Livro de Lúcia’; [aqui] lia para eles as histórias e depois fazia perguntas; aos poucos e fora do contexto escolar, pareciam se sentir mais confiantes, eu acho!” (E8. Mnemosine, 2007). Como as anteriores, parece repetir as mesmas formas de ensino oriundas das atividades realizadas com sua mãe, com sua avó e na escola. Ainda que, em seu caso, por incrível que pareça, aos 95 anos (na época do ciclo de entrevistas/2007), manteve registros em cadernos (que embora sem formato de diários) tinham como finalidade guardar narrativas autobiográficas. Nesta agenda registra, desde a década de 1920, talvez antes, com uma caligrafia que continuava invejável, situações e encontros, decepções e práticas da vida pessoal e familiar, inclusive da própria profissão. O caderno de escrita autobiográfica se por um lado nos induz a perceber as práticas com respeito à leitura e às formas de ensinamento da escrita, por outro mostram a lógica e a dinâmica das apropriações e representações como sujeito feminino leitor e como formadora de leitores, uma vez que entrelaça nas práticas pedagógicas, seus conhecimentos e sua experiência com outros suportes culturais que, embora não sejam seus, consegue transformá-las em propriedade e as utiliza e as reinventa, fazendo com elas, múltiplas atividades.

Foto 1: Diário / Agenda de Mnemosine



Fonte: Ver Castellanos (2010, p. 251)

O *Livro de Lúcia*, usado por Mnemosine nas aulas, é da professora Rosa Castro (Diretora da Escola Normal primária que leva seu nome) e foi editado, em 1924. Embora sujeito a opiniões divergentes, ao apresentar leituras desconfiantes e sentidos polares (Saldanha, 1995), auxilia no trabalho de leitura com alunos do curso primário em função da escassez do livro didático (Motta,

2003); artefato escolar que desde 1860 se vai transformando no Maranhão Província/Estado, em um canal de divulgação para autores anônimos e renomados “[...] que transformaram seus estilos, conceberam novas formas de interagir com um público específico e galgaram reconhecimento nos espaços locais de ensino e na imprensa local” (Castellanos, 2024b, p. 3).

Nessa circunstância, parto da “não neutralidade da leitura” (De Certeau, 1994) e do conceito alargado de prática leitora (Chartier, 1995), para analisar como o leitor na geografia do escrito por ler, se apropria de espaços e lugares não habitados intencionalmente com “caças furtivas”, onde aquilo que não é seu passa a sê-lo, uma vez que o escrito se transforma em texto lido (De Certeau, 1994); leitura que ao ser concebida como “apropriação”, “desconfiança” “desvio” e “resistência” (Chartier, 1995), me autoriza a afirmar, que independentemente do conteúdo do *Livro de Lúcia* e da sua apresentação, o leitor plural se apropria em qualquer lugar mais ou menos, e nunca linear daquilo que a autora diz, comparando o entendimento do texto com leituras anteriores, apropriando-se do texto lido *fora-do-texto* com as peculiaridades do contexto em que lê, chegando a conclusões singulares e únicas para além do horizonte de expectativa do autor.

Assim a professora Nereida, ao se referir aos métodos utilizados nas suas práticas leitoras como formadora de leitores e às estratégias aplicadas no ensino das letras, se remete novamente, quase que de forma mecânica e inconsciente a sua infância, aos trabalhos pelos quais teve que passar para conseguir estudar e às formas reinventadas para transitar pela leitura. Entre olhos quase úmidos e palavras entrecortadas por vergonha ou por embaraço com o restante do grupo, se refere às aulas que dava na fábrica e à roupagem de pipira³¹ que assumiu, uma vez que se viu obrigada a abandonar os estudos para ajudar a sua mãe. Como todas as normalistas anteriores, Nereida se espelha nos estratagemas que criou na sua formação leitora e trata de transmiti-los e inculcá-los a seus alunos. Olhando-se nos *outros*, vê a si mesma! Esta professora (criança-leitora na época) procura um *sistema de troca* onde quem ensina, também aprende, “sendo impossível distinguir a alfabetização ativa da alfabetização passiva” (Roche, 1996, p. 183). Prática leitora e estudo continuado que lhe garantiu sua volta ao espaço escolar. Diferenciação das práticas de leitura que só podem ser compreendidas quando se associa “[...] os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita e as maneiras de ler” (Chartier, 2010, p. 2) que geram desigualdades nas práticas. “Desigualdades projetadas na tensão entre estratégias de imposição e táticas de apropriação que geram inventividades na transgressão” (Castellanos, 2024b, p. 14).

Conclusão

A modo de conclusão entendo que a análise da leitura e do concreto das práticas, das habilidades leitoras e da relação com a escrita, dos estilos de leituras e dos usos sociais dos impressos se metamorfoseiam nas professoras formadoras de leitores em formas de apropriações incontroladas e incontroláveis pela variabilidade de objetos para serem lidos e pela multiplicidade de sua utilização no ensino. Criatividade dos usuários que em função de leituras heterodoxas e a polivalência de práticas se acentua na medida em que situações de consumo de cultura são reiteradas e quantitativamente mais numerosas (De Certeau 1994).

Sem desconsiderar lugares de pertencimento, clivagens sociais, formas rudimentares ou não de leituras e as classificações frente ao ato léxico, quando aponte para as práticas de leitura de professoras formadoras de leitores e para a circulação, distribuição e comercialização dos diferentes suportes do escrito no período, tentei distinguir a variabilidade das formas de ler e a heterogeneidade das representações sobre o ensino da leitura; diferentes formas de interagir com o texto, que intervêm no sentido construído, daquilo que se lê e de quem lê, nas diferentes situações de leitura, onde a materialidade do suporte é inalienável do espírito das representações que seus usos originaram (Chartier, 1995).

³¹ Denominação das tecelãs, que trabalharam nas fábricas têxteis, a partir do século XIX (Correia, 2006).

Por tanto, se o entorno escolar contribuiu para a formação leitora e os múltiplos aspectos implícitos na escolha de leituras, livros e autores, de títulos e formas de lidar com o lido para algumas das professoras; a presença da família (pais e/ou pessoas outras) também contribuiu, já que esta representatividade afetiva foi um elo indispensável e diretamente responsável pelas práticas iniciáticas como leitoras. A sua vez, se as narrativas via história de vida têm sido imprescindíveis para evidenciar as diferenças nas formas de apropriação da leitura e da escrita segundo os depoimentos, dependentes dos sujeitos que delas fazem uso, seja no processo educativo como indivíduo e na formação leitora escolar, seja na atuação como docente-leitor; a diferenciação de ditas práticas apontam para desigualdades no acesso à leitura, aos materiais escolares e à própria formação professor, fazendo-se indispensável analisar as *representações das práticas* e as *práticas da representação* dessas professoras inseridas nas estruturas sociais e culturais das quais fizeram parte e, nas possíveis conjunturas, que atuaram em um espaço e tempo demarcado em confronto constante com as dinâmicas sociais e, a prováveis rupturas que orbitam em torno do objeto em pauta: a formação leitora inicial; as práticas leitoras como professoras em formação e; as próprias práticas de leituras usadas para formar leitores nas práticas pedagógicas.

Já com respeito à formação pedagógica, embora se projete nas práticas de leitura das professoras e norteie a formação leitora dos alunos no exercício da profissão, independentemente de ser normalista ou não; quando estabelecem sistemas de recompensas no ensino da leitura pelas frustrações e adversidades vencidas, bifurcadas e vividas nos processos de aprender a ler e no ato de ler, terminam aplicando nas suas próprias práticas pedagógicas, os conhecimentos particulares e estratégias pessoais, semelhantes àquelas táticas de apropriação em uso nas trajetórias particulares como leitor, seja na formação inicial quando crianças, seja como professoras em formação. Nessa lógica, se as crenças sobre o ensino da leitura e as práticas leitoras parecem influenciar as atitudes no ato de ler, então é crucial necessária mudar essas crenças; embora para uma prática leitora sistematizada, esta estratégia pedagógica seja uma condição necessária, mas não suficiente, uma vez que a professora formadora de leitores, assumindo seu papel no processo de ensinar a ler, mesmo que procure modificá-las, ditas transformações devem ser pensadas, planejadas e colocadas em ação segundo as necessidades particulares dos alunos em formação leitora.

Em outras palavras, transformar as representações que o discente traz ou constrói no espaço escolar e não-escolar sobre o *eu-leitor* e sobre as expectativas no sucesso da leitura, se situa no cruzamento da representação que o discente dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representatividade. Interações entre leitores, maus-leitores ou não-leitores que podem acontecer, sejam nas comunidades escolares, seja nos programas parentais, onde a família ocupe um papel secundário-presente, a professora o lugar de facilitadora como atriz coadjuvante e, o discente-leitor ou não-leitor, seja o principal ator na dramaturgia do escrito por ler, tendo em conta suas formas de apropriação e representação. no processo e aprendizagem da leitura.

Por tanto, o interesse renovado pelas histórias de vida de professores tendo em conta o percurso da escolarização e da formação iniciática como pequenos leitores, por exemplo, e as práticas leitoras na formação professor, podem ajudar a estimular novas investigações que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico (e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico!) sobre a profissão docente (Huberman, 2007), sobre o ato de ler, e sobre as práticas de leitura no ensino do ler e do escrever. Isto é, uma abordagem mais verticalizada que afirme o caráter subjetivo da própria profissão, chamando atenção para a dinâmica dos processos de negociações identitárias (Dubar, 2005) que se acionam ao longo das trajetórias docentes, tanto no âmbito individual como nos contextos institucionais.

Referências

- ANDRADE, Beatriz Martins de. *O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República*. São Luis: UFMA, 1984.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Apresentação. *Projeto história*, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1995.
- BENJAMIM, Walter. *Experiência e pobreza*. In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOBBIO, Norberto. *O tempo e a memória*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação liberdade, 1996.
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Childhood of the artificer apprentices in Maranhão Empire (1841-1899). *Paedagogica Historica*, v.6, p.1-17, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1979054>
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Leitores deslegitimados, leituras anônimas e livros de leituras de autores maranhenses na imprensa local (1822-1889). *Revista Brasileira de Alfabetização*, p. 1-17, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022664>
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *Práticas Leitoras no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações*. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2010. v. I. 296p.
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, César Augusto. Livros escolares maranhenses: ler ou civilizar? *Educação em foco* (Juiz de Fora), v. Vol. 29, p. e29052, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.45073>
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; FARIAS, Claudio Magno Pereira. A cultura material escolar nas instituições públicas de ensino primário do Maranhão (1843 - 1870). *Revista Brasileira de História da Educação*, v.24, p.1-24, 2024c. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e310>
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; SANTOS, Jarina Serra. Circulação do livro escolar na imprensa local (1840-1940): O Paiz, Publicador Maranhense e Pacotilha. *Pró-Posições* (UNICAMP. ONLINE), v. 35, p. 2024c0503BR-26, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0104en>

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto história*, n. 17, p. 29-44, nov., 1998.

CHARTIER, Roger. “Cultura Popular” revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, pp. 179-192, 1995.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, v.24, n. 69, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1998.

CORREIA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852 – 1910)*. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

DE CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes. v.1, 1994.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

E1. *Relato*. São Luís (Maranhão), 14 jan. 2007.

E2. *Relato*. São Luís (Maranhão), 21 jan. 2007.

E3. *Relato*. São Luís (Maranhão), 20 fev. 2007.

E4. *Relato*. São Luís (Maranhão), 15 fev. 2007.

E5. *Relato*. São Luís (Maranhão), 15 fev. 2007.

E6. *Relato*. São Luís (Maranhão), 15 fev. 2007.

E7. *Relato*. São Luís (Maranhão), 03 mar. 2007.

E7. *Relato*. São Luís (Maranhão), 15 mar 2007.

ERICKSON, Frederic. *O que faz a etnografia da escola etnográfica*, 1999: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography ‘ethnographic’*: Council on Anthropology and Education Newsletter. United Kingdom: city of Cambridge, 2006.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FINO, Carlos Nogueira. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*, 2006: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

GODOIS, Antonio Barbosa. *Relatório apresentado ao Governador do Estado*. (1905, p. 3).

HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUMERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1995.

LAPASSADE, George. *L'Ethno-sociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LE GOFF, Jacques. *Memória*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. (ENCICLOPÉDIA EINAUDI, v. 11).

LOWENTHAL, David. Os muitos tempos da memória. *Projeto história*, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Autoetnografia: self, identidade e reflexão como categorias de análise em etnografia. *Cadernos de Pesquisa*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.24>

MOTTA, Diomar das Graças. *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2003.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15, 1989.

ROCHE, Daniel. As práticas de leitura nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Recuperar la historia en la antropologia de la educación. In: ARATA, Nicolás et. al. (org.). ROCKWELL, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos e presencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, p.265-289. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.13>

SALDANHA. Lílian Maria Leda. *Reconstrução histórica do processo de formação do professor primário no Maranhão (1889-1930)*. 1995. mimeo.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.59, p.827-849, out./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.