

O ALFABETIZADOR, A LEITURA E O DIÁLOGO

*Osmar Ribeiro de Araújo*¹

“Caminante son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”²

(MACHADO, Antonio, 1973, apud GUITÉRREZ & PRADO, 2002, p.61).

RESUMO: Este artigo revela parte de uma pesquisa se que insere no campo das discussões sobre leitura, elucidando questões referentes aos modos de ler de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia. Para atender ao intuito proposto, utilizamos a História Oral temática como método de trabalho investigativo. Assim, por meio de entrevistas realizadas com cinco alfabetizadoras, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais, procuramos desvelar e compreender sus histórias de leitoras, bem como o trabalho que realizam com a leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Diálogo. Alfabetizadores.

ABSTRACT: This article expose part of research based on arguments about reading that elucidate points about ways of read followed for tutors for reading and writing of Uberlandia municipal network of teaching. The Thematic Oral Narratives was used as a method of investigated work to answer the proposal. Thus, with the interviews realized with five women who teach to read and to write, that work on urbans and rurals schools in started grades of Elementary school, we look up to discover and to appreciate their stories of reader and to work that they realized with the reading in the classroom.

¹ Mestre em educação pela FACED/UFU, Professor da rede Municipal de Uberlândia e da UNIPAC. Artigo Orientado pela professora Dra Sônia Maria dos Santos.

² Caminhante são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. (In: GUTIÉRREZ & PRADO, p. 61).

KEYWORDS: Reading. Dialogues. Tutors for reading and writing.

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação no campo dos estudos que privilegia a perspectiva histórica, analisando, especificamente, a história e memória de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, seus modos de leitura, suas representatividades sobre o que leram e lêem. Para tanto, essa pesquisa relativa ao presente artigo fundamentou-se em narrativas de experiências vivenciadas ao longo das vidas e do exercício da docência dessas alfabetizadoras.

Partimos de um entendimento de que a leitura antecede a escrita e, nesse processo, para que os alunos e as alunas sejam leitores e leitoras, os alfabetizadores também precisam ter o hábito de ler. Nesse sentido, a relevância deste artigo encontra-se no desvendamento das experiências de leituras de alfabetizadoras, e o que pensam a respeito das influências do que lêem em sua ação docente. Assim, nosso propósito consistiu em analisar seus modos de leitura, a partir de suas narrativas, buscando conhecer suas representações sobre leitura e como elas se configuram e dão forma ao que fazem no seu cotidiano. Foi, também, nosso intento compreender como fazem a transposição didática de suas experiências de leituras em sala de aula com seus alunos.

O meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática tem como questão de fundo a minha trajetória docente no trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esse interesse relaciona-se também com a minha história de vida que está intrinsecamente ligada à minha profissão, e impregnada de experiências do ofício de ensinar e aprender. Há, para mim, uma constatação inequívoca de que a minha história de vida tem influenciado significativamente o meu agir profissional, bem como o exercício da profissão tem me marcado profundamente. Isso me leva a crer na afirmação de Nóvoa, “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (1992, p. 9).

É nesse processo que podemos compreender a identidade de nossa profissão e também a nossa própria. E só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços habitados pelas lutas e conflitos, pelos sentimentos, os mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa, e de nossa maneira de exercer a profissão. O

processo identitário de nossa profissão se configura, se produz na intimidade nossa de ser alfabetizador, pois, a identidade não é um produto, é construção de maneiras de ser e de realizar o trabalho docente.

É significativa, portanto, a concepção de que o alfabetizador é um ser humano, e uma parte importante desse ser humano é o alfabetizador. (NÓVOA, 1992b). A nossa maneira de ser e de ensinar se entrecruzam permanentemente, decidindo as nossas opções. É neste sentido que Nóvoa (op. cit. p. 10) afirma: “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” Não separamos estas realidades. São dimensões imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque trata-se de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, à maneira de ser de cada um. Noutras palavras, por um lado, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em e por relações complexas com o outro. Por outro lado, a nossa identidade profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, e vai se configurando ao longo de nossa vida, pois,

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. (MOITA, 1992, p. 116, grifos da autora).

Ser professor ou, tornar-me professor foi para mim uma opção consciente e um desejo. Também foi uma vontade a trabalhar em escola pública de periferia e rural. Nesse contexto é que tenho construído a minha identidade profissional e pessoal, em interação com alunos e profissionais da educação.

O convívio com colegas de profissão, com alunos e alunas, tem-me sido muito significativo, no sentido de delinear caminhos, itinerários de vida. Tem reafirmado uma convicção, que sempre tenho carregado comigo, de que nós professores somos seres humanos, pessoas que pensam e sentem a vida, não apenas ferramentas de trabalho, objetos manipuláveis. Os/As alunos/as também, são seres humanos, sociais e

singulares, portadores/as de desejos, que têm uma história, que ocupam posições sociais. Um/a aluno/a é um sujeito que ocupa uma posição no espaço escolar, como afirma Charlot:

Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos [...] um ser humano, aberto ao mundo [...] portador de desejos [...] um ser social, que nasce cresce em uma família [...] que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular [...] que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (2000, p. 33).

Descobri, ao longo do tempo, que o exercício da docência é exigente e, por isso, tem instigado-me a interrogar sobre a condição humana e, com ela, que posição ocupo no mundo. Concordo com Morin quando afirma que “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.” (2001a, p.47), pois, “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária.” (2001a, p.52). Somos sujeitos históricos, e no nosso caminhar vamos construindo possibilidades e projetos que nos permitem repensar nossa trajetória humana e profissional.

Os alfabetizadores e os alunos não são apenas seres cognitivos, afeitos a ensinamentos e a aprendizagens acadêmicas, mas que também ensinam e aprendem sentindo. Há um entrelaçamento entre razão e emoção que constitui o viver humano, que configura o cotidiano escolar, de tal forma que “Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.” (MATURANA, 1999, p. 15). A afetividade possui, portanto, um caráter legítimo no ato de ensinar e aprender.

Na caminhada como docente foi possível compreender a ação pedagógica como um fazer contaminado, ou constituído de saberes vários, múltiplos, plurais, subjetivados, saberes heterogêneos, como afirma Tardif:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2002, p. 54).

Os saberes oriundos dos conhecimentos profissionais e experienciais são uma construção social, mediatizada pelo encontro com o outro. Aliás, foi Freire que me ensinou aquilo que a vida tem exigido sempre de mim: lutar pela transformação do mundo, pronunciando-o numa relação dialógica, que não nega o conflito, por um lado e, por outro, buscando consensos, pois,

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...] O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 1983, p. 92-93).

O que existe é um percurso permanente em que nada está pronto em definitivo, é matizado pela presença do ser humano como sujeito que intervém na história, e que a produz também, não sendo esse apenas produzido por ela. Isso se dá numa dimensão dinâmica e irrepetível, marcada, porém, por continuidades e rupturas. Como bem expressam os versos do poeta espanhol Antonio Machado, que colocamos como epígrafe no início desta introdução: “é caminhando que construímos o caminho”. Negar isto é não compreender que fazemos a história.

Como professor de língua materna, atuando em escolas municipais de Uberlândia, o envolvimento com o trabalho tem me levado a analisar questões sobre a leitura que vivenciei ao longo da minha trajetória profissional. Por um lado, envolver os educandos em atos de leitura; como fazê-los crer na importância de ler, tem sido um desafio. Por outro, tenho questionado sobre a leitura dos alfabetizadores, sobre as nossas próprias leituras, no sentido de buscar uma compreensão da sua relevância nas nossas ações didático-pedagógicas.

Partindo do princípio que somos profissionais que lidamos com pessoas, não com objetos, que estão na escola para aprenderem conhecimentos que deverão ser importantes para suas vidas, temos o dever e a responsabilidade de envolvê-las em atividades intelectuais. Então, foi preciso perguntar que papel assume a leitura nesse processo. Em que medida ela, a leitura, é uma atividade intelectual que tem sentido para os alunos e para os alfabetizadores? E mais: em que medida a leitura dos alfabetizadores significam suas ações em sala de aula? O que lêem, por que lêem, que representações têm sobre a leitura, e o que significa tudo isso no exercício de sua profissão? Estas questões têm me inquietado e foram os motivos desta investigação.

Atuando de 5^a a 8^a série tenho encontrado, freqüentemente, nos alunos e alunas o desinteresse pela leitura, logo, torná-los leitores não tem sido um empreendimento fácil. Não apenas leitores de textos pelos quais se interessaram fora da escola, pois, para isso não precisam da didática escolar, mas leitores de textos diversos presentes na sociedade e que, no meu modo de ver, devem também estar presentes na escola. O desafio posto é despertar o interesse pela leitura, enfim, para que com isso sejam leitores. Mas, será que podemos dizer que quando o alfabetizador é um professor-leitor a sua turma é mais dedicada à leitura? Refletimos sobre esta questão ao longo deste estudo de maneira mais contundente, quando tratamos dos modos de leitura das alfabetizadoras nos espaços interpessoais, de formação e no exercício da docência.

As questões, elencadas acima, também foram motivos de reflexão nos campos da história da educação, da memória e das representações tratadas teoricamente neste estudo. Na análise das narrativas das alfabetizadoras, procuramos desvelar seus saberes e suas representações sobre leitura. Isso porque as representações podem revelar sentidos marcantes de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo,

“Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela.” (2005, p. 1)

Assim, no âmbito de nossa investigação, os dizeres das alfabetizadoras trazidos pela memória são reveladores dos sentidos que dão à leitura e do lugar que a ela atribuem em suas aulas. Como as alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia têm construído seus saberes sobre leitura? Estes saberes têm se configurado em procedimentos didático-pedagógicos no contexto da escola, da sala de aula? Isto é, as alfabetizadoras, no exercício da docência, fazem uso das suas experiências de leitura no trabalho com seus alunos e com suas alunas? De que forma os alunos usufruem destes saberes? Configuram-se em atividades intelectuais interessantes? Estas questões são fundamentais, constituindo-se como eixo deste estudo, em torno das quais gravitam as teorizações e o trabalho de campo da pesquisa.

A História Oral como caminho metodológico

[...] é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. (QUEIROZ, 1988, p. 19).

No seu texto, Le Goff (1984), trabalhando com a etimologia da palavra história, faz uma reconstituição do seu sentido a partir do grego antigo, que é relevante para toda pesquisa que a tem como eixo orientador. Se admitirmos que pesquisar é uma procura para saber alguma coisa a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra-se no pensamento deste autor essa noção básica, que ele atribui à história quando afirma que “[...] leva-nos à idéia que histor ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’.” (LE GOFF, op. cit. p.158, grifos do autor). Mas, além dessa concepção, acrescenta que a história pode ter o sentido de narração que se baseia numa historicidade social ou não.

Outra idéia que nos é importante e que é explícita nessa obra, refere-se à questão do passado e do presente que, para Le Goff, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...]. Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...]. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. (LE GOFF, 1984, p. 163).

Entendemos que esta relação permanente faz parte da memória coletiva que se constitui numa leitura histórica a contrapelo, isto é, analisar e organizar o passado à luz de preocupações atuais, com o olhar do presente, é fazer

com que ele continue vivo. Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo as narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrações se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão re-significando o seu passado e, nesse exercício, re-significam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras pertencentes a um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...] mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Esta modalidade metodológica foi escolhida por acreditarmos que ela possibilita investigar e analisar as experiências, a trajetória construída pelas alfabetizadoras ao longo de suas vidas e da profissão docente com relação à leitura. Por caracterizar-se pela objetividade direta, pois trata-se de um tema específico, o seu recorte ficou explícito, constando de questões elaboradas pelo pesquisador e feitas às narradoras. Os detalhes da história pessoal configuraram-se de interesse apenas quando se relacionaram com o tema, revelando aspectos úteis à sua compreensão.

A História Oral temática é um importante instrumento para os pesquisadores que buscam dar um outro olhar sobre os fatos, possibilitando sua verificação, não somente a partir do olhar das elites, mas trazendo à tona vozes de grupos culturalmente discriminados. Justifica-se, assim, dar voz àquelas que são alfabetizadoras, buscando desvelar como têm realizado suas experiências com a leitura, como se apropriaram desse conhecimento. Com isso, a opção pela História Oral temática deveu-se à perspectiva de que “[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informação para o esclarecimento de problemas do passado [...] as falas dão relevância às vivências e às representações individuais.” (SANTOS, 2001, p. 49), pois as narrativas são marcadas pelas experiências dos sujeitos. Estas marcas passadas se constituem presentes no presente; se presentificam como construtoras de maneiras de agir, de ensinar e de aprender.

Fazer história oral destas alfabetizadoras consistiu numa tentativa de produzir interpretações de suas narrativas, nas quais “[...] explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.” (SANTOS, 2001, p. 44).

Admitimos que a História Oral temática não muda a realidade, necessariamente, mas pode ser instrumento de mudanças no cotidiano escolar, dependendo de como utilizada. Os desdobramentos desse estudo

podem auxiliar as alfabetizadoras a refletirem sobre suas ações, suas vivências e, assim, redimensionar seu fazer e pensar pedagógicos.

Entendemos que, como orientação metodológica desta pesquisa, a História Oral temática permitiu registrar faces da relação que as alfabetizadoras têm com a leitura, que não seriam reveladas por meio de outros instrumentos, pois “Todo trabalho de história oral traduz uma vontade de esclarecimento de situações objetivas ou subjetivas. De qualquer forma, será sempre uma versão dos fatos acompanhada de um juízo de valor.” (BOM MEIHY, 1996, p. 42). A opção quanto à História Oral temática passa, também, pela crença de que esta metodologia é mais adequada para a emersão de vozes silenciadas, principalmente das alfabetizadoras que, ao longo da carreira docente, receberam e continuam recebendo receitas didáticas, cartilhas e métodos para serem seguidos, como também, tarefas a cumprirem e ordens a obedecer, sofrendo, portanto, silenciamentos de vários modos por mecanismos de poder existente nas escolas públicas brasileiras.

A maneira como dizemos o mundo que tem a ver com as relações que estabelecemos com os outros e com nossos “eus”; é parte das transformações sociais que vivenciamos. Há, portanto, uma sociologia do sujeito, ou, um sujeito que pertence a um grupo social e exerce sua ação sobre esse meio em que vive e dele recebe influências marcantes para sua vida. Isto é básico para considerarmos que toda pessoa se constitui como sujeito ocupando, efetivamente, uma posição no espaço social que é capaz de interpretar essa posição e, nela, dar um sentido ao mundo por meio de suas ações. É a partir de suas posições, de seus lugares sociais que os sujeitos expressam seus dizeres e lhes atribuem sentidos e significados, isso implica considerar que o sujeito é ativo e intervém na realidade. Numa linguagem freireana, certamente podemos dizer que homens e mulheres refletem e agem no e sobre o mundo. Homens e mulheres não podem se comportar como seres passivos, a menos que nada mais lhes tenha sentido, e que já não tenham sonhos a conquistarem, o que seria a negação do pertencimento da natureza histórica na natureza humana.

Há uma complexidade quando procuramos delinear uma conceituação de sujeito, considerando sua gênese social, pois diversos campos das ciências tratam a questão de forma diferenciada. Por isso, torna-se desafiante dialogar com teóricos que satisfaçam a exigência de uma compreensão objetiva a respeito do sujeito e de suas enunciações, isto é, do acontecimento discursivo.

A nossa preocupação com o estudo do sujeito situa-se, especificamente, nos domínios da linguagem. Alguns aspectos sociológicos são ressaltados porque inscrevem-se neste campo. Não tratamos, no entanto, esta questão no âmbito da psicologia, não porque tal discussão não caberia no desenvolvimento da pesquisa, mas por nossa opção investigativa. Neste sentido, os depoimentos das alfabetizadoras são considerados como enunciações discursivas produzidas por sujeitos no efetivo uso da linguagem.

Na teorização foucaultiana o sujeito não se identifica com o autor de uma formulação enunciativa, mas com uma posição que alguém pode e deve ocupar para dizer, para enunciar algo. Nesta acepção, o sujeito não se caracteriza como uma subjetividade, mas como lugar (FOUCAULT, 1987)³. Todo indivíduo é sujeito numa determinada posição. Nessa perspectiva, o discurso do alfabetizador possui sentido nas relações discursivas referentes à posição de alfabetizador, logo, os lugares de onde os sujeitos falam são constitutivos de seus dizeres. É a partir deles que atribuem significados às suas enunciações discursivas. O alfabetizador fala, portanto, do lugar que o legitima como alfabetizador, os alunos, do seu lugar de alunos. Os dizeres são diferentes porque são povoados de e por mundos vividos, além de histórias existenciais diferentes. Mas, este lugar do sujeito na ação discursiva não é o seu lugar empírico social, e sim suas representações. São estas representações, projeções e imagens dos seus lugares sociais que afetam o sujeito, constituindo-se em condição de produção seu discurso.

Para Brandão (1998), as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos, e estes enunciam a partir de seus lugares sociais.

No campo da linguagem a questão da subjetividade precisa ser tratada no curso de duas tendências. Uma tributária da epistemologia cartesiana, clássica, para a qual a função da língua é representar o real. Segundo Brandão (1998), não é preocupação dessa tendência questionar sobre a função do sujeito, mas apenas com a verdade que o enunciado deve representar. A outra tendência configura-se num deslocamento epistemológico que muda de lugar a representação da verdade. Nesse deslocamento, o sujeito é que passa a conferir sentido às enunciações, evidenciando-se como constituído na e pela linguagem, mas que, também, dela se apropria, instaurando a subjetividade, como afirma Brandão:

³ O trabalho original é de 1969.

Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar representar o mundo. (BRANDÃO, 1998, p. 37).

O ser humano é social. Homens e mulheres se constituem socialmente e, nesta dimensão, se fazem sujeitos pela mediação da linguagem. Para Cunha (2000), as interações sociais são constitutivas da subjetividade por meio de redes comunicativas entre as pessoas.

Diferentes vozes articulam-se nas falas dos sujeitos. O dialogismo possui uma dupla característica como condição do discurso. Assim, quando o sujeito faz uso da palavra para dizer o mundo, não o faz de maneira original, porque há sempre uma referência aos já-ditos, a outras palavras, de outras enunciações, por isso toda palavra é uma contrapalavra.

Ao considerar a Língua como fato social, como algo concreto que se existencializa na manifestação entre os falantes “A enunciação, ‘a verdadeira substância da língua’, é, para Bakhtin, a *síntese do processo da linguagem*, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos.” (CARDOSO, 2003, p. 24, grifos da autora). Neste sentido a interação torna-se constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Esse processo é a própria discursividade, que faz com que a Língua se inscreva na história e, por meio dessa inserção acontece a produção de sentidos. É do efeito dessa relação que se estabelece entre o sujeito, a língua e a história, para que haja sentido, e que é a marca da subjetivação, que aparece a ideologia.

Quem são as alfabetizadoras?

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...]. 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. (NÓVOA, 1992b, p. 9-16).

Alfabetizadora SOARES

Soares nasceu em Uberaba, é solteira, tem 44 anos. Foi criada pela tia, que morava no município de Uberaba, na zona rural. Havia uma escola

onde fez seus primeiros estudos de alfabetização. Conta que em sua vida, desde criança, teve muitas dificuldades para estudar e em casa não tinha muitos recursos, não tinha livros. Sua tia era analfabeta, e seus primos estudaram até a 4ª série. As condições não eram favoráveis aos seus estudos, como relata:

Havia muito pouco recurso. Era zona rural, a gente tinha só mesmo caderno, lápis, borracha e alguns livros, que eram citados na lista [...]. Eu morava com minha tia e ela era analfabeta [...]. Eram só minha tia e meus primos. Eles tinham feito até a 4ª série. (SOARES, 2005).

Há dezessete anos trabalha como alfabetizadora na rede municipal de ensino de Uberlândia. Começou trabalhando em dois turnos, à tarde com 1ª série, ensinando para crianças, e à noite com jovens e adultos, também na alfabetização. Comenta que, naquela época, as escolas adotavam a prática de oferecer as primeiras séries para os professores novatos, por isso começou a trabalhar com alfabetização, “Normalmente, quando a gente inicia, a gente sempre pega a 1ª série [...]. Trabalhava com a 1ª série à tarde e à noite com Educação de Jovens e Adultos.” (SOARES, 2005).

No momento atual considera que precisa estudar mais, está sentindo-se acomodada, precisando retomar os estudos daqueles temas que tem mais afinidade, que mais gosta.

Alfabetizadora PIMENTEL

Pimentel tem 45 anos, é casada, natural de Patos de Minas, no Estado de Minas Gerais. Seus pais moravam na fazenda e foi numa escola de zona rural que iniciou seus estudos. Coursou o Magistério e fez graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Considera que a sua formação básica deixou muito a desejar. Participa de comunidade religiosa da Renovação Carismática Católica e acha isso importante para criar relacionamentos afetivos.

Começou a trabalhar como alfabetizadora na rede municipal de ensino de Uberlândia em 1986. Atualmente, atua na Educação de Jovens e Adultos. Relaciona-se bem no trabalho com os colegas e com os alunos. Tem facilidade para conversar, para fazer amizades. Gosta muito do que faz e sente-se feliz em ser alfabetizadora, como afirma no seguinte excerto:

Eu comecei esse lado profissional e estou amando. Eu trabalho com paixão. Eu vou pelo meu gosto, pelo meu interesse. E percebo a cada dia que eu busco, que vou atrás, eu estou crescendo mais com os meus alunos. Percebo um resultado positivo no retorno do meu trabalho com os meus alunos. E quanta gratificação que eles têm. Agradecem a gente e ficam muito felizes. (PIMENTEL, 2005).

Para ela o bom relacionamento com ou outros é muito importante, ajuda no seu crescer como pessoa e como profissional. Sente-se querida em seu ambiente de trabalho e na comunidade da qual participa.

Alfabetizadora BERNARDES

Bernardes é natural de Araguari, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 50 anos. Começou a estudar com nove anos e guarda, da sua primeira escola, uma imagem não muito agradável: “Eu me lembro que era uma escola muito autoritária, muito rígida, e a professora trabalhava somente no quadro com textos.” (BERNARDES, 2005).

Mas tem boas lembranças do Magistério, que, na sua avaliação, muito contribuiu para que desempenhasse bem o seu ofício docente: “Olha, no curso básico, eu aprendi muito a trabalhar com jogos, e utilizo também na leitura os jogos. É a participação da criança na construção dos seus texto.” (BERNARDES, 2005).

Fez Pedagogia na modalidade de curso vago, e cursou Psicopedagogia como Especialização na Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia como alfabetizadora há dez anos e, atualmente, atua numa escola de zona rural. Gosta muito das crianças e do que faz por e para elas.

Alfabetizadora OLIVEIRA

Oliveira é natural de Cascalho Rico, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 44 anos. Lembra que aprendeu a ler muito quando criança com a própria mãe, vendo-a ensinar seu irmão. Sua mãe contava-lhes muitas histórias e isso foi muito importante para o seu trabalho de alfabetizadora. Relembrando o seu passado da sua infância faz dois julgamentos interessantes. Um referindo-se ao fato de que sua mãe contava-lhe histórias, e julga que hoje as mães não contam aos filhos: “Minha mãe sempre contava muita história pra gente e, como eu era mais

nova, minha mãe era daquelas de ensinar filhos. Hoje as mães não ensinam.” (OLIVEIRA, 2005).

O outro diz respeito à sua aprendizagem da leitura muito precoce. Salienta, no entanto, que a professora não dava a devida atenção a esse fato: “As professoras, antigamente, não preocupavam muito com isso, não”. (OLIVEIRA, 2005). Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia há dez anos, como alfabetizadora. Fez graduação em Geografia e trabalha com esta disciplina na rede estadual de Minas Gerais. Mas gosta de ser alfabetizadora. A alfabetização tem, para ela, um significado especial, pois faz parte da sua vida, como expressa em sua narrativa:

Bom, para mim, alfabetizar significa a minha realização pessoal. Eu me realizo como professora, como profissional, dando aula pra menino de primeira série, alfabetizando [...]. Então, se eu deixasse de dar aula para a 1ª série, eu não seria professora, eu não seria educadora, eu não teria prazer nenhum em dar aula. (OLIVEIRA, 2005).

Gosta muito de ler e considera que a leitura é muito importante para a vida em sociedade, hoje, principalmente como instrumento de comunicação e informação. Neste sentido faz o seguinte comentário:

Ah, eu acho que a leitura é muito importante, porque, se você não ler, não entender as coisas que estão à sua volta, fica até difícil você viver neste mundo hoje, porque é muita informação. (OLIVEIRA, 2005).

Por esta razão, no trabalho com seus/suas alunos/as considera a leitura como prioridade.

Alfabetizadora DINATO:

Dinato é natural de Tapuiriama, Distrito de Uberlândia, localizado na zona rural, no Estado de Minas Gerais. Tem 44 anos, é casada, mas hoje vive em regime de separação. Seus pais eram analfabetos, porém consideravam que os estudos faziam-lhes muita falta e, por isso, queriam muito que seus filhos estudassem. Ela não tem boas lembranças de sua escolaridade inicial, que acontecia em sua própria casa por um professor contratado pelo seu pai. Recorda que as atitudes daquele professor fizeram-na sentir ódio pela leitura:

Na época, eu me lembro que até a 4ª série eu estudei em casa, porque meu pai pagava o professor para ir lá porque a gente morava na roça [...]. Meus pais eram analfabetos. A minha mãe dizia: “Vou forçar eles a estudar porque eu sei o tanto que faz falta. O que eu posso deixar pra eles é a escola. Quero que todos eles estudem porque eu sei o tanto que me faz falta.” (DINATO, 2005).

Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia desde maio de 1985, portanto, há mais de 20 anos, atua como alfabetizadora. Atualmente, está numa escola situada na zona urbana, a 2ª série do Ensino Fundamental. Em sua narrativa, enfatiza que prefere trabalhar com crianças desta série porque já sabem ler e têm mais interesse nas aulas. Tem dificuldade para fazer uma avaliação de seu trabalho, mas considera-se uma boa profissional.

A partir das histórias de vida das alfabetizadoras nota-se: se a trajetória dos educadores brasileiros foi marcada, desde o início da profissionalização docente, por lutas, as mais diversas, por crenças e descrenças, decepções e esperanças, desencantos e encantos, esta história pode ser diferente em vários aspectos, mas não é estranha da vivenciada pelas alfabetizadoras que fazem parte deste estudo. Seus depoimentos, constantes de suas narrativas o confirmam:

Apesar de a gente não ter a valorização que precisa, eu estou na área que eu me sinto bem. Eu gosto de estar ensinando [...]. Poderia ser melhor se eu tivesse melhor preparação, se a escola oferecesse mais recursos. (SOARES, 2005).

O que motiva um professor que trabalha na alfabetização em escola pública a realizar com dedicação o ofício da docência? O que move o desejo de realizar um trabalho bem feito? Fatores importantes como condições adequadas de trabalho, bem como remuneração à altura da importância social da profissão, estes ainda não existem. Há um caráter no fazer docente que escapa a qualquer análise que não leve em conta o ser-pessoa, que não se separa do ser-profissional, como nesta fala de uma das alfabetizadoras:

[...] é a minha vontade de dar aula, acho que é a minha maior motivação. Não é salário, porque isso aí não faz a gente querer. É porque eu gosto mesmo. Para mim, ver um menino sabendo ler e escrever não tem coisa melhor, não. (OLIVEIRA, 2005).

Quando um educador entende que seu objeto de trabalho é uma pessoa, uma criança, um jovem ou um adulto, e que se ocupa, no ato de educar, fazer com que esse objeto seja sujeito, o sentido do trabalho adquire uma singularidade própria de uma profissão que lida com o humano. De outro modo, os docentes incorporam ao seu trabalho um compromisso com significados e pretensões muito específicos (CONTRERAS, 2002), que fogem ao controle do próprio Estado. É que a docência não se define só por sua materialidade, mas também por aspirações marcadas por um forte peso simbólico, como podemos observar nos seguintes relatos das alfabetizadoras:

[...] procuro desenvolver o meu trabalho com responsabilidade. Estou sempre procurando melhorar, sempre pesquisando alguma coisa [...]. Atualmente eu ando gostando muito desses temas que abordam relacionamento humano. Esses temas mais para o crescimento interior [...] Eu teria que comentar o seguinte: eu acho que a gente que trabalha com alfabetização, eu vejo que tem que ser trabalhada mais aquela parte de leitura recreativa, pra não acontecer como aconteceu comigo, aquela certa resistência para ler. (SOARES, 2005).

As transformações por que passou o século XX, e passam os inícios do século XXI, sejam no progresso econômico, nos desenvolvimentos tecnológicos, na informática, no mundo das idéias e nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e na concepção de cultura, provocam impactos na educação, pois, o mundo social contemporâneo funda-se em relações que se encontram conectadas em redes. Os estudos de Antunes (2002) mostram que a sociedade atual é marcada por um grande salto tecnológico e por um cenário crítico produzido pela lógica capitalista, que configura o mundo do trabalho, fazendo com que a classe trabalhadora se torne uma classe precarizada, o que, certamente, não é estranho aos trabalhadores da educação:

[...] a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do chamado Terceiro Mundo, como o Brasil, mas também os países capitalistas centrais. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa precarização do trabalho [...]. (ANTUNES, 2002, p.16, grifo do autor).

Estas configurações, certamente, colocam suas balizas

demarcadoras na educação, moldando seus espaços e suas relações interpessoais e de trabalho, mesmo porque o processo pedagógico e administrativo da escola está condicionado às formas como se organiza e se estrutura o sistema educacional, que, por sua vez, existe também numa relação de dependência de como se estrutura a sociedade.

Alguns aspectos adquirem relevância fundamental no processo educativo. Dentre eles, podemos destacar a relação de dependência da educação frente às políticas públicas, a luta dos educadores por valorização profissional, a conexão dos conteúdos escolares com os processos de mudanças no mundo, a consciência pública da necessidade de expansão e melhoria do ensino e a consciência democrática.

Para a concretização desta escola faz-se necessário, no entanto, que os educadores superem visões fragmentadas, sejam a respeito dos conhecimentos disciplinares, ou sobre as relações nos contextos de efetivo exercício da profissão. Mas superações deste porte implicam conscientização dos mecanismos que movem os processos sociais, leitura crítica desta realidade, bem como do engendramento constante de ações no fluxo das contradições escolares. Para qualquer análise crítica, é fundamental que vejam a escolaridade de maneira relacional, “[...] como algo conectado – fundamentalmente – às relações de dominação e exploração (e às lutas contra elas) da sociedade mais ampla.” (APPLE, 2001, p. 30).

Por outro lado, são significativas as produções e reflexões acadêmicas, que procuram descobrir e sinalizar caminhos para uma educação que, ao mesmo tempo em que procura atender às exigências sociais, elabora uma reflexão sobre o significado do humano neste contexto. E tudo isso se faz presente no início do século XXI, norteando os rumos da educação brasileira.

Entendemos que é hora de perguntarmo-nos que escola queremos, que sociedade e que mundo queremos. Há uma questão intrigante que preocupa os/as educadores/as, mesmo conscientes dos problemas que envolvem a educação na sociedade contemporânea: por que a escola não muda, se há importantes iniciativas de educadores, ou em reflexões acadêmicas, sejam em trabalhos cotidianos?

Não estamos, com isso, insinuando uma visão idealista de que a educação seja um processo ativo das transformações sociais, mas defendendo que a escola, diante das barbáries da fome, da violência, das exclusões, das injustiças, enfim, diante dos atos desumanos, pode e deve

[...] transformar-se em outra coisa, mais próxima da aspiração centrada na formação de um cidadão capaz de enfrentar os problemas de nossa época, com os recursos já produzidos pela humanidade [...] com a preocupação de tratar a contribuição passível de ser dada pela educação ao processo de produção de relações sociais mais democráticas. Como referência, não pode ser omitido o fato de que essa contribuição precisa ser dimensionada no âmbito de uma sociedade concreta, a sociedade capitalista, que produz, sobretudo, as diferenças sociais. (ALVES, 2003, p. 219).

Para as alfabetizadoras, colaboradoras deste estudo, trocar idéias e experiências, realizar um trabalho compartilhado é importante, o que fica explícito por meio de suas narrativas:

Com os colegas, eu acredito que a gente aprende também. Na minha escola a gente tem um relacionamento muito bom entre todos os que trabalham lá. Nós trocamos materiais de uma colega com a outra. Às vezes não só do mesmo turno que estou trabalhando, colegas de outros turnos que trabalham com a mesma série, a gente acaba trocando material. Isso aí é muito bom, porque enriquece o trabalho da gente [...]. Entre colegas temos esse hábito de troca de material, troca de experiência. Até mesmo uma experiência que tentou em sala de aula, que uma colega tentou, passa pra gente. (PIMENTEL, 2005).

É um procedimento bastante comum nas escolas uma colega ajudar outro em suas dificuldades, como nestas narrativas das alfabetizadoras Bernardes e Dinato: “Nossa! Quanto que as colegas têm me ajudado.” (BERNARDES, 2005). “[...] eu conto mais com as colegas e com a experiência mesma e só.” (DINATO, 2005).

No entanto, não se constitui numa prática efetiva nas escolas um trabalho coletivo, em que discussões são realizadas e decisões são tomadas pelo grupo de profissionais da educação. Isso, também, fica evidente na fala de Bernardes: “Bom, eu não conheço bem, assim, o trabalho das minhas colegas porque a gente tem lá o mundo da gente em sala de aula. Então, não conheço o trabalho das outras [...].” (BERNARDES, 2005).

Estas reflexões nos levam a uma compreensão de que há necessidades de rupturas. É preciso colocar cunhas nas frinchas e persistir no jogo de forças para romper com mecanismos cristalizados, não só nos sistemas burocráticos que regem a escola, mas também nos processos de formação docente e nas organizações do trabalho escolar.

Uma nova didática é necessária, o que implica uma outra postura daqueles que lidam com a educação, para que o conhecimento veiculado pela escola não seja alijado da vida, mas culturalmente significativo. É importante reconhecer, que há iniciativas interessantes de educadores, na perspectiva de aceitar o desafio de construir uma escola do nosso tempo, superando o preestabelecido.

A flexibilidade quanto à utilização de recursos didáticos faz parte do trabalho de algumas das alfabetizadoras deste estudo, a busca de uma outra didática, que configura-se numa dimensão pedagógica que possibilita mudanças. A narrativa da alfabetizadora Soares permite-nos perceber seu esforço para superar certas limitações, posturas e procedimentos, e realizar um trabalho significativo com a leitura para seus alunos:

[...] diante das dificuldades que a gente tem, diante da minha formação que deixou a desejar [...] procuro desenvolver o meu trabalho com responsabilidade. Estou sempre procurando melhorar, sempre pesquisando alguma coisa. Onde eu encontro dificuldade vou à pesquisa [...]. Eu avalio que, apesar das dificuldades, é bom [...]. Uso rótulos, uso o livro didático, outros livros; uso tanta coisa [...] Sempre estou trabalhando com literatura [...] tem que haver o momento de literatura recreativa para estar incentivando os alunos à leitura. (SOARES, 2005).

A alfabetizadora Pimentel enfatiza o quanto os saberes da sua experiência têm sido importantes para a realização de um trabalho criativo, para se libertar das amarras dos planos feitos:

Com o decorrer do tempo foram surgindo mais experiências, fui criando meu próprio trabalho [...]. Fui criando meus próprios materiais [...]. Portatextos. Eu pegava livros, que estavam desativados, e colava em uma cartolina ou papelão mesmo e, depois, plastificava aquele material [...]. Sempre enfatizando a leitura, porque eu acredito que, treinando a leitura, ele (o aluno) vai desenvolvendo o raciocínio e estará apto para fazer qualquer atividade [...] (PIMENTEL, 2005).

Há, na prática docente desta alfabetizadora, um outro aspecto relevante no que diz respeito a uma didática de nosso tempo, quanto à utilização de recursos que incorporem tecnologias avançadas, colocando a disposição dos/as alunos/as o domínio dos recursos tecnológicos:

[...] na minha escola atual, a gente tem, também, o laboratório de informática. É um recurso muito importante e que eles (os alunos) gostam.

Não sei se por ser um material concreto, que eles vão pegar, sentir, manusear. Sempre levo meus alunos para o laboratório de informática. E a gente também treina histórias, leitura de vários textos. Textos de leitura e de literatura, de acordo com a faixa-etária e com o interesse deles. A gente seleciona, faz uma prévia, antes da nossa aula e eles adoram esse recurso, esse tipo de leitura. (PIMENTEL, 2005).

É bastante evidente que este tipo de aula tornou-se possível porque a escola possui um laboratório de informática, coisa que poucas escolas têm. Mas o que é preciso destacar é o interesse e a dedicação da alfabetizadora para fazer uma aula diferente, que ultrapassa o didatismo de formas conservadoras. Bernardes, quando fala de suas experiência como alfabetizadora, considera a criança no centro de suas preocupações. Por gostar muito de ler, descobriu que a literatura é um importante caminho para colocar a criança em contato com a leitura, para que desperte-lhe o gosto de ler:

E para ela (a criança) ter essa curiosidade das letras, o que a gente faz? Muita história, contação de história. É história em quadrinhos, história seqüenciada, o teatro. Tudo isso incentiva a criança a ler [...]. É justamente o lado lúdico. A criança sonha, ela imagina e, com a história, ela vai formando as suas idéias. (BERNARDES, 2005).

Pela sua narrativa foi possível compreender que esta alfabetizadora realiza um trabalho que supera, ou melhor, rompe “[...] com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão de conhecimento; [...]”. (ALVES, 2003, p. 226). Os recursos que para isso utiliza, bem como o modo de trabalhar a leitura com as crianças, revelam seu interesse, sua busca, seu gosto pelo que faz e, também, sua criatividade:

Eu busco na biblioteca da escola os livros de literatura e os livros que eu mesma tenho. Também a história da própria criança, do seu dia-a-dia, porque toda criança tem uma historinha. Até o que aconteceu em casa naquele dia, o passeio, ou mesmo o animalzinho que ela tem em casa. E, a partir das histórias das crianças, também, a gente trabalha [...]. A gente produz um texto, um texto coletivo. Com esse texto a gente pode montar um teatrinho. As crianças desenham essa historinha. É assim que eu trabalho. (BERNARDES, 2005).

O desejo de um bom ensino põe em cena apropriações de saberes, invenções, atitudes, que se configuram como táticas de um saber-fazer

(CERTEAU, 2003), que fundam uma outra didática, que subvertem modelos prescritos e põem “[...] em cena esse hiato entre os usos e as prescrições. O hiato evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma história cultural das práticas e dos saberes pedagógicos.” (CARVALHO, 2003, p. 347). Em seu relato, portanto, Bernardes, no trabalho com a literatura, enfatiza como suas táticas se apropriam de espaços e criam processos de aprendizagens:

É um trabalho de literatura que eu fazia com toda a Escola. Eu saía de sala em sala contando histórias [...] a criança, no início ela tem muito medo do desconhecido. Aí, o que eu faço: deixo essa criança bem à vontade e conto histórias [...] Porque a criança tem que desenvolver a imaginação. E, através da leitura, do que eu leio para eles, vão tentando formar uma idéia do que eles não conhecem do mundo imaginário. Com essa prática, a criança vai se desenvolvendo. A gente promove teatrinho dentro da sala de aula, a criança participa, e tudo isso ajuda. (BERNARDES, 2005).

As alfabetizadoras fazem seleções e apropriações e criam novas combinações entre o que selecionam, ocupando espaços, por vezes negados por poderes instituídos.

Há limites que colocam balizas e dão forma ao trabalho das alfabetizadoras, restringindo-lhes a liberdade pedagógica. Mas é nesses espaços, fundados por outros sujeitos e pelas suas estratégias, que elas conseguem construir suas práticas, ou, suas táticas (CERTEAU, 2003), como podemos compreender dos seguintes trechos das narrativas das alfabetizadoras Pimentel e Oliveira:

Eu sempre estou reforçando o trabalho com os meus alunos, estou saindo fora daquele planejamento que está traçado ali, das questões temáticas. Eu costumo muito trabalhar com tema enriquecedor e gosto de dar atividades diversificadas. (PIMENTEL, 2005).

Você tinha que usar várias coisas para eles aprenderem alguma coisa [...] a gente vai amadurecendo, vai aprendendo coisas novas [...]. Geralmente eu pego gravuras de enchentes, de incêndios, de ruas cheias de lama. Alguma coisa, assim, que eles vêem algum conflito, às vezes, a situação que está acontecendo, ou de esporte [...]. Porque eu tentei fazer de várias formas e foi o jeito que eu sinto que eles aprendem, porque, a minha supervisora falou assim pra mim: “Você tem que trabalhar com o construtivismo [...]”. Aí eu falei pra ela: olha, eu vou trabalhar com o que meus alunos aprenderem. (OLIVEIRA, 2005).

Estes relatos revelam, por um lado, como as alfabetizadoras no exercício da docência, realizam um processo de reconstrução de saberes, de conhecimentos e, por outro, seu compromisso com sua profissão, com o objeto de seu trabalho, os/as alunos/as. Fica evidente a existência de uma responsabilidade ética para com eles, de não apenas fornecer-lhes informações, possibilitando-lhes a aquisição de conhecimentos, mas de fazê-los sujeitos, numa compreensão de que uma criança, um adolescente, ou um adulto, confrontados com a necessidade de aprender, constroem-se e são construídos pela educação, porque singulares, sociais e abertos a um mundo que não se reduz ao aqui e agora (CHARLOT, 1997).

Estas narrativas nos possibilitam, também, compreender a complexidade da profissão docente, em que a maneira de ser do/a professor/a e sua maneira de ensinar se entrecruzam permanentemente, e dentro desse processo se inscrevem as tomadas de decisões, as opções.

Iniciamos este artigo com alguns versos de um poema de Antonio Machado, "Faz-se caminho ao andar". Foi essa a nossa intenção e o nosso percurso. Andamos, fizemos um caminho e, ao fazê-lo o demarcamos com as descobertas que o trabalho investigativo nos possibilitou realizar, além disso, fizemos-os com os traços de nossas crenças, do nosso pensar e sentir, pois, consideramos que é muito pouco para o pesquisador apontar um caminho. É preciso também dizer como se toma esse caminho, como fazer o percurso. Isso ficou por conta das reflexões que desencadeamos a partir das narrativas das alfabetizadoras, segundo o modo de ver as teorias trabalhadas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: _____ *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.* Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 331p. Original em alemão. p. 197-232.

BOM MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade.* 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BRITO, Luís Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61- 78.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005. 192p. Original em inglês.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguagem*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p.75-99.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-599.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1.– artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 352p. Original em francês.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p. Original em francês.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995. 239 p. Original em francês.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. 239 p. Original em francês.

_____. *O mundo como representação*. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1991. 276 p. Original em francês. p. 173-191.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p. Original em espanhol.

CUNHA, Myrtes Dias da Cunha. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: Edusc, 1999. 175 p. Original em espanhol.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004. (edição original de 1970). 79 p. Original em francês.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. 79 p. Original em francês.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p. Original em francês.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 230p. (edição original de 1963).

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ética, 2002.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.(edição original de 1980).

_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. 216 p. Original em francês (edição original de 1968).

LE GOFF, Jaques. Memória. *Enciclopédia Einaud*. Porto, Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984. p. 11-50.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

NÓVOA, António et al. Os professores e sua formação. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História oral*, Recife, v. 8, n. 1, jan./jun., p. 92-106, 2005.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino lexical português. In: Colóquio Internacional: História, Políticas e Saberes em Educação Escolar, 2005, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 01-23.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: *Projeto história*, São Paulo, v.14, n. 14, p. 7-39. Fev./1997.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sônia Maria dos. *Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro das Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 385 p. Original em inglês.

VILLELA, Heloísa de O. O mestre-escola e a professora. In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. 136 p.