

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES: TECENDO FIOS DE MEMÓRIA

PATHS FORMATION OF TEACHERS: WEAVING YARN OF MEMORY

Rosangela Pereira de Sousa¹
Maria do Amparo Borges Ferro²

Resumo: Este estudo discute a reconstrução de histórias de vida dos tempos de alfabetização, de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, em pesquisa realizada em 2013. Do mesmo modo, delinea o panorama de experiências educacionais, enfocando concepções e a significação dos tempos e modos escolares vivenciados pelos colaboradores. Deriva, ainda, do questionamento: que significação a trajetória escolar da alfabetização traz para futuros professores no âmbito da prática pedagógica? Analisa a significação e a relevância dessa trajetória para o desenvolvimento da prática pedagógica, caracterizando os efeitos desse percurso em espaços e contextos escolares diversos, descrevendo diferentes concepções teóricas que se manifestam no bojo da Nova História Cultural, buscando a reflexão sobre os relatos de memória dos sujeitos na dinâmica dos processos da história da educação nacional e regional. O estudo bibliográfico e de campo é fundamentado nas concepções teóricas de autores como: Le Goff (2003); Halbwachs (1990); Bosi (2004) e Imbernón (2010), entre outros. Utilizou-se metodologia de abordagem qualitativa, aplicando questionários a 30 alunos, sendo uma amostra composta de apenas seis alunos, três homens e três mulheres. Conclui-se que a significação da trajetória alfabetizadora aponta para práticas pedagógicas repetitivas, resultado de um ensino fragmentado e aligeirado, não permitindo aos indivíduos refletir sobre as diferentes dimensões da aprendizagem. Almeja-se que este trabalho se constitua como instrumento de reflexão acerca da relevância do estudo com memórias de pessoas comuns como elemento possibilitador de uma práxis significativa.

Palavras-chave: Trajetória Formativa. Memória. Alfabetização.

Abstract: This study discusses the reconstruction of life histories since the times of early school days of Education students of the Federal University of Piauí, in a survey conducted in 2013. It also outlines the scenario of educational experiences, focusing on concepts and significance of school times and modes experienced by the subjects. This research stems from the question: what significance does the school trajectory towards literacy bring to future teachers within the field of teaching practice? This study also analyzes the significance and relevance of this trajectory for the development of pedagogical practices, characterizing the effects of these paths in different school contexts and spaces, by describing diverse theoretical conceptions which are manifested in the bulge of the New Cultural History, seeking to reflect

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí e Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Teresina, PI-Brasil. E-mail: rossangela61@hotmail.com

²Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI-Brasil. E-mail: amparoferro@uol.com.br

on the subjects' memory accounts in the dynamics of the historical processes of national and regional education. The field as well as the bibliographical work is founded on the theoretical conceptions of authors such as: Le Goff (2003); Halbwachs (1990); Bosi (2004) e Imbernón (2010), among others. We also employed the qualitative methodology approach, by using questionnaires to be answered by 30 students, being a sample composed of just six students, three men and three women. From all this it is possible to conclude that the significance of the literacy trajectory points to repetitious pedagogical practices, resulting from fragmented and superficial teaching practices, which doesn't allow the individuals' reflection on the different dimensions of learning. We expect that this work may be an instrument of pondering about the importance of the study of ordinary people's memories as an element which can make a significant praxis possible.

Keywords: Formative Trajectory. Memory. Literacy.

Introdução

A discussão aqui empreendida centra-se na reconstrução de histórias de vida dos tempos de alfabetização, de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, em pesquisa realizada em 2013. Delineia um panorama de vivências educativas, enfocando concepções e a significação dos tempos e modos escolares experienciadas pelos colaboradores. Parte da problemática: que significação a trajetória escolar da alfabetização traz para futuros professores no âmbito da prática pedagógica?

Para tanto, objetiva analisar a significação e a relevância dessa trajetória para o desenvolvimento da prática pedagógica e, de forma específica, aborda a caracterização dos efeitos desse percurso em espaços e contextos escolares diversos, descreve diferentes concepções teóricas que se manifestam no bojo da Nova História Cultural e reflete sobre os relatos de memória dos sujeitos na dinâmica dos processos de história da educação nacional e regional. Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo fundamentado nas concepções teóricas de autores como: Le Goff (2003); Portelli (1999); Halbwachs (1990); Bosi (2004); Ferro (1996); Perrenoud (1997) e Imbernón (2010), entre outros. Utilizou-se de metodologia de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários a 30 alunos, sendo a amostra composta de apenas seis alunos, três homens e três mulheres.

A partir de então, como professora e pesquisadora no âmbito da educação, acredita-se na possibilidade de fomentar o debate acerca da trajetória formativa de professores em processo de formação, tendo como base o fio condutor da memória. Dessa forma, este

estudo pretende ser uma contribuição para aqueles que lidam com a formação de professores de modo geral.

1. Memória, mil histórias

No âmbito da educação, os estudos históricos visam compreender o passado das sociedades, ao estabelecer relações entre passado, presente e futuro. Impulsionada pela abordagem da Nova História Cultural, a história do campo educacional tem vivenciado uma inovação nos aspectos teórico-metodológicos, no que tange a novos objetos e novas fontes. Diante disso, emergem algumas temáticas como as crianças, os jovens, as mulheres e os idosos, entre outros. Nessa perspectiva, Ferro (1996, p. 19) salienta que “o conhecimento do passado é fundamental para que se entenda em profundidade os aspectos atuais do ensino, se possa evitar os erros do passado e preparar as ações futuras com mais eficiência”.

É compreensível, portanto, que a história reflète o passado ao registrar os conflitos, as conquistas e os problemas de determinada geração; ao mesmo tempo, tem ressonância no presente e futuro, haja vista gerar tantas outras histórias que se cruzam e entrelaçam (BOSI, 2004). No cenário de mudanças do século XX, contempla-se o surgimento de um novo sujeito, imerso em uma diversidade cultural e social intensa, eivada de novas possibilidades de vivências e experiências, coadunantes com as inovações e transformações das estruturas demográficas e educacionais. Para Chartier (1999, p. 16), isso significa que “a história cultural tal como entendemos tem por objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”.

Na busca de uma nova abordagem educativa alguns autores vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos sobre as memórias como vias possibilitadoras de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir.

Evidencia-se que remonta a tempos longínquos o uso da memória com as mais diversas finalidades, desde os tempos a.C. aos tempos modernos. Isso para registrar feitos heroicos, fatos marcantes empreendidos por pessoas comuns, como o citado na Bíblia, livro de Ester, capítulo 6, v. 1 e 2, onde se lê: “naquela noite, o rei não pôde dormir; então, mandou trazer o Livro dos Feitos Memoráveis, e nele se leu diante do rei. Achou-se escrito que Mordecai é quem havia denunciado a Bigã e a Teres, os dois eunucos do rei, guardas da

porta, que tinham procurado matar o rei Assuero”. No texto bíblico o termo memória e seu correlato memorial aparecem mais de 25 vezes, tanto no Novo quanto no Antigo Testamento. Os livros de I e II Crônicas encontram-se cheios de registros memorialísticos; porém, convém ressaltar que esses textos não apresentam os objetivos propostos para o uso da memória, nos termos deste estudo.

Nas últimas duas décadas, entretanto, houve um aumento nas pesquisas que têm como objeto de estudo as memórias de pessoas comuns (PORTELLI, 1999; AMADO e FERREIRA, 1995; GUEDES-PINTO, 2001, 2008; BOSI, 2004). A grande maioria desses estudos encontra-se no universo educacional na tentativa de apreender aspectos significativos de certas realidades educativas e não registradas pela história oficial, pois “a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se encontram através dos episódios” (BOSI, 2004, p.15).

Na intenção de situar o termo memória, Guedes-Pinto (2008) formulou concepções acerca das especificidades da terminologia, identificando-a como:

- Memória como versão – aspecto entendido como a possível versão da realidade e não meramente como verdade única e estática, pois, no decorrer do processo de rememoração, os atores sociais fazem emergir suas versões sobre o vivido. De modo semelhante os pesquisadores que trabalham nessa linha metodológica podem fornecer versões no bojo de diferentes formas de interpretação.
- Memória como trabalho – fundamenta-se na compreensão de que, para rememorar, depende-se esforço mental, resultante de mobilizações intensas dos sujeitos que participam de determinada pesquisa. Requer esforço e dedicação, pois “a memória é um refazer das experiências passadas, exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo [...]” (2008, p. 41).
- Memória como esquecimento – consiste num modo de resistência em evocar-se circunstâncias passadas difíceis ou traumáticas. Por conseguinte, o processo de rememoração é seletivo, emergindo apenas “acontecimentos que são deflagrados no contexto específico de cada entrevista” (2008, p. 53).

A memória funciona, portanto, como mediadora entre as gerações do passado e presente, pois se constitui como intermediária informal da cultura, visto ser testemunha silenciosa dos fatos e acontecimentos cotidianos. Rousso (2002, p. 94-95), define concisamente o significado do termo memória como uma “presença do passado” e esclarece:

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, racional. Portanto, toda memória é, por definição “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao tempo que muda, às rupturas que são o destino de toda vida humana, em suma, ela constitui [...] um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros, mas essa percepção difere segundo nos situamos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo uma nação.

Para Le Goff (2003, p. 471), “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

No entendimento de Bergson (1990), a memória seria a alma da própria alma, uma vez que, “na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (p.36), pois o afloramento do passado se combina com o processo corporal e presente da percepção. Nessa perspectiva, atribui-se à memória uma função decisiva no contexto da existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das imagens evocadas pelo sujeito.

Assim, pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. Bergson (1990) evidencia que as lembranças estão na cola das percepções atuais “como a sombra junto do corpo”, pois é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança, e esses dois atos, percepção e lembrança, se penetram sempre, trocam sempre alguma coisa de suas substâncias por meio do fenômeno de endosse³.

Desse modo, enquanto a percepção é a interseção do corpo com o mundo, a memória é a conservação que o espírito faz de si mesmo (1990, p. 45). Isso posto, a memória é um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, registrado pela cultura e pelo indivíduo. Assim, compreender o trabalho realizado por meio de memórias no contexto educacional significa perceber aspectos importantes que compõem o processo de rememoração e percebê-lo dentro de um contexto singular e compartilhado, elaborado na relação com o outro. Para Portelli (1997, p. 16):

³ Corrente que se estabelece de fora para dentro entre duas soluções de concentrações diferentes, separadas por uma parede membranosa muito delgada.

Se consideramos a memória um processo e não um depósito de dados, podemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como impressões digitais, ou, bem verdade, como as vozes – exatamente iguais.

É necessário entender a importância de trabalhar com os processos rememorativos no contexto da formação docente, uma vez que possibilita o entrelaçamento de circunstâncias evocadas pela memória e ressignificadas no presente pelo fio condutor que, enquanto resgata o passado, ocasiona mudanças de atitudes porque implica a análise do fato vivido. Guedes-Pinto (2008), ao realizar pesquisa nesta linha de abordagem teórica constatou que:

O trabalho com a rememoração bem como as próprias interpretações que dele fazemos podem ser comparadas a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios que os uniram (...) trabalhar com processos rememorativos implica atividade de narrar, uma atividade que não é linear e os sujeitos podem re-elaborar suas vivências (p.22).

Ao urdir esse tecido na intenção de sua inteireza lógica, a rememoração se vale de um aspecto em que inexistente a neutralidade, mas é alicerçado pela intencionalidade do sujeito que (re)vive esse processo. Benjamin (1987, p. 229) reforça o papel da memória como elemento de práticas culturais, passível de uma abordagem analítica e (re)construída pelo viés da criticidade no momento de sua evocação, pois “a história é uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”.

O autor percebe, no presente, uma forma de trabalhar também o passado, compreendendo que este não é apenas “aquilo que foi”, tampouco determina o futuro. Todavia, é o entrelaçamento do presente com o passado que poderá provocar mudanças significativas, uma vez que é nesse movimento que significados relevantes reaparecem na busca de novos sentidos. Por isso, o passado nunca constitui cópia de si mesmo, pois “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em momento de perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224), ou seja, o momento em que a imagem do passado é solicitada pelo presente.

Ao afirmar que a história é um tempo saturado de “agoras”, Benjamin (1987) mostra que o tempo em que ela se manifesta, em virtude de não ser homogêneo e vazio, reconhece o passado não como prognóstico para o futuro, nem algo irremediavelmente perdido enquanto passado, visto que este, juntando-se ao presente, não só o influencia mas também é influenciado por ele. Assim, ambos modificam-se, originando uma nova concepção de mundo.

São esses “agoras” que montam e remontam a formação social do indivíduo, incorporados à existência por meio da memória, para que os acontecimentos não se apaguem entre a humanidade, com o passar dos tempos. Dessa forma, esses “agoras” adquirem vida por meio da memória e (re)constroem um novo passado, ou melhor, um presente que se confunde com a existência de outros, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências dos outros” (1987, p. 205).

2 Quem conta sua história: na trilha da alfabetização

A leitura nem sempre foi considerada importante para as sociedades. O discurso oral tinha preeminência em detrimento do discurso escrito. Mesmo Platão, um dos célebres filósofos da Grécia antiga, primava pela oralidade, recorrendo à improvisação, negando a eficácia do registro escrito que poderia ser legado aos seus sucessores. Inclusive a decifração de diferentes grafias dificultava, até certo ponto, a utilização da leitura que, quando utilizada, era geralmente em voz alta. Somente com a multiplicação do texto escrito se deu margem à leitura individual e, sobretudo, silenciosa (ZILBERMAN, 1996).

Até meados do século XV a leitura era feita de forma oral, quando as bibliotecas passaram a exigir dos estudantes e frequentadores a utilização da leitura silenciosa. Notório, também, era o número de elementos aptos para a leitura, pois “ainda no século XV muitos dos burgueses dirigentes de cidades não sabiam ler ou escrever” (ZILBERMAN, 1996. p. 9). Mesmo países desenvolvidos, como a Inglaterra, em 1433, diante do voto secreto imperial, viu-se obrigada à contratação de mão de obra específica para o trabalho de leitura, uma vez que muitos dos ingleses eram incapazes de ler. Somente com o advento da imprensa e do processo de alfabetização de massa a leitura passou a ter relevância no contexto social.

No Brasil, o quadro não foi diferente, pois percebemos o baixo valor dado à leitura e às práticas leitoras, quando o país ainda era colônia de Portugal, porquanto a sociedade, na época, não precisava de leitura para seu desenvolvimento, se é que podemos falar em desenvolvimento naquele período. Segundo Almeida (2000, p. 37), na colônia “havia

um grande número de negociantes que não sabiam ler”, atestando a falta de prioridade da educação enquanto recurso que favorece à participação social. Com efeito, a transmissão do idioma e do cristianismo servia aos interesses da colonização, pois “(...) liderados por Manuel da Nóbrega, os jesuítas logo fundaram classes de ler e escrever, valendo-se da alfabetização para introduzir a língua portuguesa e desenvolver a catequese (...)” (SOARES, 2004, p. 13). Essas iniciativas, embora positivas, eram insuficientes para atender à demanda de analfabetos em solo nacional.

Nesse contexto, no Brasil Império foi permitido aos analfabetos o direito de votar⁴ desde que possuíssem bens, poder e um lugar social proeminente. Merece destaque a agravante situação vivenciada pelo povo, pois a população escolarizada era cerca de 1,8%, enquanto na Argentina o percentual era de 6%. Obviamente, no século XIX, a alfabetização da população não constava do rol de prioridades de um país escravocrata, mantido pela exploração de matéria-prima e de economia agropecuarista, reconhecidamente desigual para com seus filhos brasileiros. A educação, portanto, não se revestia de relevância enquanto direito social, como salienta Foucault (2004, p. 43, 44):

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.
(...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?

Somente com o advento da Revolução Industrial, no século XX, a alfabetização começou a adquirir maior importância porque, entre outros fatores, ela introduzia o trabalhador numa realidade mediada por signos abstratos e o habilitava a obedecer às

⁴ Conhecida como Lei do Censo, determinava o voto direto nas eleições em todo o Reino e em seu preâmbulo determinava a realização de um censo em todo o Reino com vista a ser efetuado o alistamento dos eleitores. Instituiu pela primeira vez no Brasil o voto direto e secreto. A lei estabelecia, ainda, que nenhum cidadão poderia ser incluído no alistamento sem o ter requerido por escrito, e junto com o requerimento deveria anexar provas de que tinha renda líquida anual não inferior a duzentos mil réis, por bem de raiz, indústria, comércio ou emprego. Complementando as informações sobre a lei, observa-se que a mesma não se esqueceu dos analfabetos, pois os mesmos poderiam obter o requerimento de alistamento desde que o pedido fosse feito por algum eleitor por ele indicado, obviamente com a condição financeira requerida. MOREIRA, Ricardo. Sistema eleitoral brasileiro: evolução histórica: a lei Saraiva. (Jus Navigandi, nº 803, set. 2005).

instruções, e isso era necessário para o desenvolvimento da sociedade. Em decorrência desse aumento, houve uma expansão no consumo de livros e, conseqüentemente, um crescimento da indústria editorial. Apesar dessas mudanças, essa realidade perdurou por mais de um século, desde a colonização ao início do século XX, época em que se contabilizavam cerca de 65% de analfabetos no país.

No Piauí, estabeleceu-se situação ainda mais agravante, pois os investimentos em educação eram precários, despontando, entre os motivos do atraso, a pobreza, carência de recursos humanos e inadequação da legislação. Isso justifica a difícil marcha da educação piauiense, desde o período de implantação (1733-1845) ao período de consolidação (1910-1961), conforme Brito(1996). No tocante ao analfabetismo, o Piauí, ainda hoje, figura com índices elevados, cerca de 30% de sua população.

Na busca de solução para essa problemática, a escola, a leitura e as práticas leitoras, como atividades desta, e o livro, como meio possibilitador da leitura, mantiveram-se, unidos, ao longo da história e da consolidação da sociedade brasileira. Leitura, práticas leitoras e realidade, a nosso ver, conjugam-se num processo dinâmico, uma vez que ler é viver, reviver seu mundo, suas vivências, suas experiências, ou seja, é perceber a realidade/sociedade através do texto escrito para, a partir dessa percepção, agir, interferir nessa realidade. Para Chartier (2001), no processo de invenção da escrita subjaz algumas condições sociais, pois:

A invenção da escrita exigiu apenas condições sociais: a escolha de estratégias de escrita estava ligada à estrutura da língua. O alfabeto mostrou-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um número enorme de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura (CHARTIER, 2001, p. 34).

Nessas proporções, a leitura e as práticas leitoras são concebidas como processos e produtos culturais; por conseguinte, social e aprendido num determinado contexto. Várias linguagens são criadas pelas e nas práticas sociais, entre as quais: a das matemáticas, as linguagens de computador, as artísticas, as arquiteturas, a linguagem musical, a cinematográfica, a escultórica, a espacial, a gestual, entre outras, que, apesar de suas diversidades, surgiram em um determinado momento e contexto histórico, em uma dada comunidade social, a qual foi capaz de criar condições de marcas, registros que, embora

arbitrários⁵, se tornaram convencionais para essa comunidade. Pelas práticas sociais, alguns de seus membros passaram a lê-las e a compreender uma ou mais dessas diferentes linguagens.

Dessa forma, as práticas leitoras adquirem tal prestígio que, hoje, são consideradas indispensáveis para os diversos segmentos que formam a sociedade. Vivendo em uma sociedade letrada, é necessário que a pessoa que dela participe reconheça o valor dos conhecimentos ou experiências transmitidas pela palavra impressa. Nesse sentido, não ser leitor significa “marginalização cultural e privação de direitos” (ZILBERMAN, 1996, p. 12), uma vez que essa situação inferioriza o cidadão.

Ademais, os crescentes avanços científicos, tecnológicos, desencadeadores dos processos de globalização/mundialização, interferiram sobremaneira no valor que a leitura e as práticas leitoras passaram a usufruir a partir de então, pois imergir em práticas leitoras, na sociedade contemporânea, não tem o mesmo significado que tinha cinquenta anos atrás. Esse fato foi percebido pela escola que, a todo o custo, tem buscado alternativas no sentido de implementar, intensificar o trabalho com as práticas leitoras, em seu contexto, porque é a única saída para a grande maioria dos indivíduos, que a veem como via de acesso aos bens culturais.

Conforme Silva (2002), a ação de ler está presente no projeto humano, pela busca incessante de nossa sobrevivência e inserção no mundo, exigindo comportamento que nos coloque em situações de confronto entre diferentes horizontes de significados, atribuídos ao mundo em que vivemos, pois, como salienta o autor, quando:

[...] falo, ouço, escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Situo-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem – sem ela inexistiria a possibilidade de expandir as minhas experiências e de participar da transformação da cultura (SILVA, 2002, p. 65).

Nesse aspecto, a leitura e as práticas leitoras oscilam, ora sendo a “mola-mestra” do fazer educativo, ”pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 44), ora é considerada o “calcanhar-de-aquiles” da educação em geral. Vista como uma das atividades escolares responsáveis pela construção dos saberes, as práticas leitoras têm assumido valores de acordo

⁵ Na linguística saussuriana, diz-se que a relação que une o significado ao significante é marcada pela arbitrariedade. De forma geral, pode-se dizer que o signo linguístico é arbitrário porque é sempre uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua. (Gramatologia, trad. de Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro, Ed. Perspectiva: São Paulo, 1973).

com o nível social de seus usuários. Historicamente tem sido consideradas um privilégio das classes dominantes, pois repassam a cultura e os valores das elites.

Segundo Soares (2004), a classe dos populares tem pouco acesso às práticas leitoras desenvolvidas pela escola, cuja única finalidade, segundo ela, é a conquista da ascensão profissional, compreensão de documentos e obtenção de informações gerais (avisos, letreiros de ônibus, correspondência particular). Em contrapartida, a classe dominante percebe as práticas leitoras como instrumento prazeroso de entretenimento, veículo de integração no mundo, transmissoras de informações sobre outros povos e lugares. Muito dessa disparidade é atribuída à escola, que tem sido mediadora desse processo de discriminação, porque dificulta, às vezes, o acesso às práticas leitoras de cunho crítico, conforme analisa Theodoro (1983, p. 12): “o modo básico de ser de nossa sociedade foi e ainda é o da discriminação: a igualdade de oportunidade para o acesso à cultura [... à leitura ...] simplesmente inexistente. Em termos do livro, isto quer dizer uns leem, outros não”.

Podemos entender que a problemática das práticas leitoras no cenário escolar não se descreve apenas em termos de incapacidade, mas, também, de privação enquanto bem cultural socialmente constituído e historicamente produzido, que age, enquanto tal, sobre a sociedade, como afirma Vygotsky (1984, p. 8): “Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural”. Diante do exposto, as dificuldades de acesso à leitura são uma realidade que causam afastamento dos livros e das práticas leitoras, por parte da maioria da população brasileira que, após ser escolarizada, regride para o estágio de semialfabetizada (analfabeto funcional)⁶, por falta de exercício frequente de práticas leitoras.

Diante dessa realidade, a escola tem, ao longo dos anos, envidado esforços no sentido de, pelo menos, minimizar as dificuldades que emperram a fruição das práticas leitoras, e tem buscado uma proximidade com o almejado: a construção de práticas leitoras significativas que proporcionem aos sujeitos a capacidade de interagir com textos de qualquer natureza.

Percebemos que há uma forte correlação entre o desenvolvimento material/social das sociedades e as práticas leitoras. Tem-se discutido, atualmente, se o desenvolvimento da

⁶ Pessoa alfabetizada apenas para entender na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos e problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnicização do conhecimento, sendo privada das práticas sociais de leitura e escrita.

sociedade, sobretudo no que se refere aos avanços científicos e tecnológicos, não constituíam ameaças para a substituição das práticas leitoras por outros elementos como imagem, palavra gravada e o acúmulo mecânico da informação. Essas preocupações são resultantes “da comprovação empírica de que, em muitos países, muitas pessoas têm desempenho satisfatório em diversas atividades sem apelar em nada para as práticas leitoras” (KATO, 1987, p. 13). Nesse contexto de análise, as práticas leitoras estariam confinadas apenas à necessidade de ensino dentro da escola, não sendo necessárias para o exercício da vida em sociedade.

Ainda na perspectiva da autora:

As pesquisas mostram que esta decadência ou falta de desenvolvimento do hábito de leitura aconteceu somente em países menos adiantados (...) nos países desenvolvidos, sobretudo os Estados Unidos incrementaram tanto o ensino da leitura como o tempo dedicado a ela (KATO, 1987, p. 13).

Nos países desenvolvidos, as novas tecnologias ajudam no incremento das práticas leitoras; em contrapartida, nos países em desenvolvimento as práticas leitoras entram em crise. Sendo o Brasil pertencente ao segundo segmento, faz-se necessário que práticas leitoras sejam incrementadas, no cenário escolar, com vistas a possibilitar a formação de cidadãos conscientes social e politicamente. Declara Garcia: “Cabe à escola a tarefa fascinante de criar e dinamizar espaços para a leitura” (1992, p. 31). Na tentativa de levar a efeito as proposições do autor, a escola, na maioria das vezes, tem enveredado por caminhos tortuosos no processo de construção de práticas leitoras, levando em consideração a utilização do instrumental teórico-metodológico mínimo e, às vezes, defasado.

2.1 Nos tempos de alfabetização: relatos de memória

A partir do século XVII, a escola recebe oficialmente a atribuição da tarefa de ensinar a ler (ZILBERMAN, 1996), responsabilidade que, hoje, ultrapassa três séculos. Nesse período, muitas mudanças ocorreram na educação de modo geral, com vistas à melhoria do ensino. No tocante às práticas leitoras, as mudanças aconteceram em vários níveis, principalmente conceitual e social. Enquanto prática, a leitura vincula-se desde sua gênese à difusão da escrita, confundida, inicialmente, com a alfabetização. Segundo Matêncio (1994), a associação da leitura ao processo de alfabetização, de decodificação do código escrito perpassa algumas décadas, no Brasil. Isso implica perceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição (por meio da interpretação, redação, memorização), e julgá-las, ingenuamente, suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas

leitoras. Esse fato é muito presente na realidade educacional brasileira, pois, em muitos momentos do processo de aquisição da leitura, a professora alfabetizadora bitola-se à mera reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual.

Sobre a questão, Barbosa (1994) confirma que a leitura sempre foi confundida com a alfabetização. A autora analisa:

O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita, na prática de leitura. (1994, p. 28).

Com base nesse pressuposto, a competência do leitor e a alfabetização propriamente dita são colocadas como possibilidade, relegada a segundo, terceiro planos, postergada para o futuro constituindo uma tarefa para ser desenvolvida nos anos seguintes da escolaridade, que tem acarretado outro problema que, segundo Kleiman (1995), vencido o primeiro e desapontador contato com a linguagem escrita, instaura-se o fracasso nessa relação com o livro, fruto das práticas das professoras que, após a alfabetização, reforçam aspectos negativos sobre o livro e a leitura, de modo que logo o aluno “passa a ser mais um não-leitor em formação”. (1996, p. 16).

Nesse sentido, perceber essa complexidade alarga a compreensão dos atos de leitura e escrita, na medida em que abre espaço para novas possibilidades de práticas leitoras de um mesmo texto, onde estariam tecidos diversos significados incorporados ao longo da trajetória da alfabetização. Nessa perspectiva, adquirem realce a experiência prévia, a visão de mundo, elementos imprescindíveis à construção dos significados acerca do lido. Freire (1995) afirma que a leitura consiste num ato consciente, que não se esgota em si mesmo, para resultar numa atividade que busca a compreensão do ser e estar no mundo.

Assim, o desafio de conhecer histórias dos tempos de alfabetização levou-nos a realizar uma pesquisa com alunos do segundo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no primeiro semestre de 2013, perspectivando compreender algumas reminiscências dos tempos, espaços e lugares escolares vivenciados por esses discentes. Para compor a amostra, do total de 30 alunos selecionamos apenas seis, adotando o critério de espaços distintos e gênero, pois trabalhamos com três alunas e três alunos. No tocante ao espaço, três foram alfabetizados em solo piauiense, os demais no Maranhão, Ceará e Rio de Janeiro. A partir da proposição “relate detalhadamente sobre seu processo de alfabetização”, obtivemos respostas como:

Meu processo de alfabetização se deu na escola municipal Clodoaldo de Freitas, localizada no bairro Pedra Mole, por volta de 1990 [...] o método utilizado foi o sintético, onde partia das letras seguindo até o texto, se utilizava também a soletração, pela qual ela trazia “as famílias” e líamos em voz alta e quem errava tinha que repetir novamente [...] recordo-me da utilização de uma televisão confeccionada de caixa de papelão para a apresentação de uma história. (ALUNA A).

Iniciei meu processo educacional em 1999 com 6 anos de idade, na escola municipal Santo Antonio, no povoado Bebedouro, hoje faz parte do município de Nazária-PI. Com minha professora cantávamos músicas como “Bom dia”, “Fui no Itororó” [...] Nesse processo lembro bem de aprendermos os símbolos, quando cobríamos os pontilhados, as palavras, as letras das músicas, as cartas e bilhetes, as receitas que levamos de casa. (ALUNA B).

Meu processo de alfabetização começou no ano de 1974, aos sete anos de idade, em uma escola da rede municipal de ensino chamada José Marrocas, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Foi um processo muito lento, devido às dificuldades da época [...] Meus pais me matricularam direto na alfabetização, as metodologias usadas eram bem diferentes das que existem hoje. Não havia o lúdico, mas existia a palmatória e o castigo de ficar de joelhos em cima dos caroços de milho como forma de disciplinar os alunos [...] O processo de alfabetização aconteceu apesar de todas as dificuldades, primeiro aprendi a escrever as palavras porque já conhecia o alfabeto, no entanto não lia separadamente, só depois aprendi a ler e escrever. (ALUNA C).

Minha trajetória começou em 1998 ou 1999, não me lembro, certamente foi na Creche Rumo Certo, no Jardim Progresso no Rio de Janeiro. As professoras me ajudaram muito nesse processo, carinhosamente as chamava de “tia” e, através dos métodos delas, aprendi rapidamente a ler e escrever. Elas utilizavam muito a metodologia lúdica, através de jogos, brincadeiras, também botavam muito para cobrir letras, depois as sílabas, mas elas ensinavam bem devagar para aprendermos melhor as letras, primeiro as vogais e depois as consoantes. (ALUNO D).

No ano de 1974, aos sete anos de idade, fui levado por minha mãe, como era de costume na época, à casa de D. Francisca, uma velha senhora (professora) aposentada que alfabetizava as crianças da redondeza em troca de alguns trocados. D. Francisca usava métodos bem convincentes para a época, a famosa palmatória, e foi submetido a esse método que aprendi a soletrar as primeiras palavras. Felizmente, era o mais novo de sete irmãos e, quando comecei a frequentar a escolinha de D. Francisca, a velha senhora já não tinha mais tanta força nas mãos e morreu pouco tempo depois de eu ingressar em sua escolinha. (ALUNO E).

Meu processo de alfabetização iniciou-se em 1997, na escola municipal Teodoro Machado Coelho, situada no povoado Tabocas, estrada da Cacimba Velha, zona rural leste de Teresina-PI. Minha professora ou tia Socorrinha, pra mim, ela era muito boa, eu amava ela demais, ainda hoje temos ligação[...] A minha alfabetização foi a partir do método sintético, depois de passar pela letra, sílaba, palavra, nós ficamos somente nas frases curtas e simples [...] O que eu mais gostava eram as aulas de arte que a gente fazia várias coisas legais com massinha de modelar, com lápis de cor, com papel picado, madeira, cola, sem contar nas musiquinhas que embalavam nossas aulas. (ALUNO F).

É notória a capacidade dos sujeitos em desvelar suas histórias de alfabetização, rememorando tempos longínquos, pois, ao urdir esse tecido, na intenção de sua inteireza lógica, a rememoração se vale de um aspecto em que inexiste a neutralidade, sendo alicerçada pela intencionalidade do sujeito que (re)vive esse processo. Independente do gênero, se homem ou mulher, o papel da memória emerge como elemento de práticas culturais passíveis de uma abordagem analítica (BENJAMIN, 1987). Nesse aspecto, a memória recupera a história passada, mesmo parcialmente, em virtude de seu caráter seletivo, uma vez que, ao rememorar, os indivíduos interpretam as informações e experiências vividas mediante a visão e foco de análise do momento, pois é do presente que se evoca o passado.

A expressão “tia Socorrinha”, evocada pelo aluno F, reveste-se de sensibilidade, saudosismo, e revela o paradigma vigente de um determinado contexto histórico, quanto à maneira de chamar professora/tia. Sua história de alfabetização remonta-se há dezesseis anos, quando a dinâmica de alfabetizar enquadrava-se nos moldes apresentados por ele. Entretanto, apesar dos limites temporais, décadas de 70 e 90, e dos espaços, Piauí (alunos A, B, E, F), Ceará (aluna C) e Rio de Janeiro (aluno D), os alunos parecem narrar a mesma história de alfabetização, ratificando a máxima, não importa o tempo e o lugar, a alfabetização “é considerada o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético”. (BARBOSA, 1994, p.28).

Acerca das metodologias, não há variação nos relatos dos alunos, pois afirmam o uso intenso do método sintético, que se constitui das partes para o todo, ou seja, letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Apenas os alunos B, D e F salientam o lúdico no processo de alfabetização, como músicas, histórias, pinturas, desenhos, entre outros. Compreendemos, portanto, que a complexidade do processo de alfabetização pode ser desconsiderada pelas professoras, na medida em que se funda em práticas rotineiras, repetitivas e não reflexivas. Sendo a alfabetização intimamente ligada à instrução formal e à escola, em grande parte a responsável pelo acesso ao mundo do conhecimento, é imperativo que esse processo possa ser entendido, por quem ensina, como fenômeno complexo e de múltipla possibilidade de ensino, sendo necessário diversificar ao máximo suas metodologias.

Os recortes das narrativas memorialísticas oportunizaram a compreensão de que a história de alfabetização não tem o mesmo sentido e tão pouco o mesmo significado para todos. Compreendemos, a partir das memórias dos alunos, que a alfabetização é entendida como propulsora de transformações de vida, percebida em todos os depoimentos apresentados neste estudo.

Há um reconhecimento por parte dos depoentes de que participaram de um processo de alfabetização, destacando-se nessa análise as perspectivas de que ser alfabetizado implica ter a capacidade de realizar sonhos, ideais, utopias e objetivos, características próprias da educação, percebidas neste estudo nos fragmentos de memória.

Considerações finais

Diante da relevância que os estudos acerca da memória têm alcançado atualmente e, em meio ao aumento exponencial do uso de fragmentos memorialísticos nas análises de pesquisa em história da educação, têm proporcionado fácil acesso ao conhecimento de novas histórias, com sujeitos singulares.

Assim, no contexto dos avanços educacionais e científicos, os estudos históricos visam compreender o passado das sociedades, ao estabelecer relações entre passado, presente e futuro. No campo de abordagem da Nova História Cultural, houve crescimento acentuado na investigação e análise de histórias comuns, nascidas de pessoas comuns, que viveram situações e circunstâncias idênticas, porém separadas por tempos e espaços distintos. Apesar desse movimento são notórios os pontos de similaridades na tessitura dessas memórias.

Constatamos, por meio dos sentimentos revelados pelos participantes da pesquisa, a concepção objetiva que eles têm formado acerca de seus processos de alfabetização, a importância da unicidade teoria e prática, pois compreendem a separação de partes para chegar-se ao todo, a contribuição que essa experiência trouxe para sua vida pessoal. Para os alunos é possível, sim, construir um percurso de alfabetização de forma crítica, criativa, autônoma, com maior encorajamento e dinamismo, embalados pela sensação do desejo e prazer.

Por fim, o processo de alfabetização, apesar de agregar ainda muitas situações conflituosas, contribui indiscutivelmente para a formação de sujeitos alfabetizados e, sobremaneira, para o contexto educacional que passa a ter uma perspectiva promissora ao oferecer visão mais consciente, crítica e autônoma para intervir conscientemente na construção de um mundo melhor, comprometendo-se com um projeto de emancipação humana, desenhando caminhos para que se alcance uma melhor qualidade social no processo educativo.

Referências

- ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. 2. ed. ver. São Paulo: EDUC, 2000.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1999.
- CHARTIER, A. M. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébard. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Teresina, PI: EDUFPI, 1996.
- FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.
- _____. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- LE GOFF, J. **História e memória II**. Portugal-Lisboa: Lugar da História, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras/Autores Associados, 1994.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELLI, A. **Forma e significado na história oral:** a pesquisa como experimento de igualdade. Projeto História, São Paulo. n. 14, 1997.

_____. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo/Universidade Federal Fluminense**, Departamento de História, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral.** 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 93-102.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas-SP: Papyrus. 2002.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e escrita. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

ZILBERMAN, R. **A literatura e o ensino de literatura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.