

Verbena Maria Rocha Cordeiro
Elizeu Clementino de Souza
Organizadores

Memoriais

Literatura e práticas culturais de leitura



Memoriais

Literatura e praticas
culturais de leitura

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Titulares

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Alberto Brum Novaes

Suplentes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia

 GOVERNO DA
Bahia
TERRA DE TODOS NÓS
Secretaria de Ciência,
Tecnologia e Inovação

Verbena Maria Rocha Cordeiro
Elizeu Clementino de Souza
Organizadores

Edufba
Salvador, 2010

Memoriais

Literatura e praticas
culturais de leitura

© 2010 by autores

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Projeto gráfico e Capa
Joenilson Lopes

Editoração e Arte Final
Joenilson Lopes

Revisão
Cida Ferraz

UFBA/Biblioteca Anísio Teixeira

Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura / Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementino de Souza, organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2010.
413 p.

ISBN - 978-85-232-0727-4

1. Memória autobiográfica. 2. Biografia - Pesquisa - Metodologia. 3. Professores - Formação. 4. Professores - Biografia. 5. Leitura (Ensino superior). I. Cordeiro, Verbena Maria Rocha. II. Souza, Elizeu Clementino de.

CDD - 808.06692

Editora filiada à



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus* de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283 6164
www.edufba.ufba.br edufba@ufba.br

Sumário

Prefácio ... 7

Apresentação ... 9

Verbena Maria Rocha Cordeiro

Elizeu Clementino de Souza

Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento ... 19

Maria da Conceição Passeggi

MEMÓRIAS, MEMORIAIS E PRÁTICAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Formação do educador: reflexões e práticas a partir de sabores, saberes e memórias ... 45

Ana Paula Trindade de Albuquerque

Luiz Felipe Santos Perret Serpa

Mary de Andrade Arapiraca

Memória na formação docente: compreensão e interpretação ... 65

Fabrícia Pires de Oliveira

O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais ... 79

Ana Lúcia Gomes da Silva e

Luiz Felipe Santos Perret Serpa

A formação profissional no compasso da história de vida do educador: o memorial em foco ... 109

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial ... 131

Verônica Domingues Almeida

Minhas memórias nossas histórias: uma experiência na Educação Básica ... 151

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Lembranças de infância entrecruzadas com a formação no grupo de estudos sobre o brincar ... 171

Márcia Tereza Fonseca Almeida

A história que a história não contou ... 189
Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolaro

**HISTÓRIAS DE VIDA, LITERATURA,
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE LEITURA**

Histórias de leitura, memória e formação:
tecendo novos horizontes ... 209
Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

Percorrendo histórias: a leitura na formação
de professores-leitores ... 237
Priscila Lícia de C. Cerqueira
Verbena Maria Rocha Cordeiro

Histórias de vida de leitoras negras da EJA ... 257
Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Diários de pesquisa: possibilidades de construção
leitora no alto sertão baiano ... 279
Zélia Malheiro Marques

Na memória, o sentido da leitura de professoras ... 307
Carla Verônica Albuquerque Almeida
Elaine Pedreira Rabinovich

Nos bastidores da criação: o evento biográfico e
a invenção literária ... 325
Maria Antônia Ramos Coutinho

A crônica como sugestão autobiográfica: em cena a professora,
bibliotecária e escritora alagoanhense Maria Feijó ... 341
Maria José de Oliveira Santos

Linguagem e escrita: a memória de um velho e
um diário de menina ... 363
Carla da Penha Bernardo

Autobiografia e memória em Carolina de Jesus e
Conceição Evaristo ... 379
Francineide Santos Palmeira

Sobre os Organizadores ... 401

Sobre os Autores ... 405

P r e f á c i o

Um livro-convite

O título da obra, bem como cada um dos títulos do conjunto de textos que a compõe, por si só convidam e seduzem o(a) leitor(a) a tomá-la em suas mãos como material de leitura. *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura* abriga uma seleção de textos importantes, colocando em circulação saberes, experiências e reflexões que diferentes pesquisadores têm construído ao longo de suas trajetórias investigativas.

Fazer este prefácio-convite da presente obra constitui uma tarefa bem prazerosa, porque significa fazer um chamamento à comunidade de leitores para se encontrarem com textos qualitativamente bem escritos e com potencial para replicar inquietações, provocar reflexões, inspirar novos olhares e novas práticas sobre os temas aqui apresentados.

O cuidadoso trabalho de Verbena Maria Rocha Cordeiro e Elizeu Clementino de Souza na organização desta obra revela a composição de um livro multifacetado, característico das operações realizadas em cooperação. As muitas mãos e mentes envolvidas na confecção cooperativa deste livro refletem a habilidade de seus organizadores para promoverem, assim como têm feito ao longo de suas trajetórias acadêmicas, diálogos e parcerias com diferentes segmentos de pesquisadores.

O livro reúne vozes baianas de diferentes espaços geográficos e institucionais que juntam suas singularidades e sensibilidades nesse esforço de trazer para a academia diálogos entre *leitura, literatura, memória, leitor e práticas culturais de leitura*.

Além disso, a iniciativa de reunir esse conjunto de textos demonstra o compromisso desses dois pesquisadores com a discussão de temas relevantes à realidade do século XXI.

Diante de tantos atributos, sobretudo àqueles relacionados à qualidade dos textos e à relevância dos temas propostos, acredito que o próprio livro já cumpre a tarefa de convidar o seu público leitor. Ainda assim, vale o registro de que o seu lançamento vem ao encontro daqueles que acreditam que *Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação* e *Histórias de vida, literatura, práticas de formação e de leitura* – eixos temáticos estruturantes do livro – possuem um potencial renovador para pensarmos as inquietações que cercam os processos formativos e a cultura escrita na contemporaneidade.

Ana Alcídia de Araújo Moraes
UFAM
Manaus/AM, abril de 2010

Apresentação

Este livro, fruto dos trabalhos e parcerias entre grupos de pesquisa mobilizados pelo GRAFHO/PPGEduC/UNEB e pelo grupo Literatura e Ensino: tecendo identidades, imprimindo leituras/PPGEL/UNEB, vem somar-se a outras iniciativas acadêmicas circunscritas às pesquisas no campo do memorial autobiográfico, dos diários de formação, das práticas culturais de leitura, das histórias de vida e formação de leitores. Pretende-se, com essa publicação, cumprir dois objetivos. Inicialmente, socializar os resultados de estudos empíricos de mestrandos e professores pesquisadores, tendo como foco as diferentes perspectivas de abordagem das intrincadas relações entre memória, percursos autobiográficos, histórias de vida, experiência estética e leitura. Em segundo lugar, busca-se evidenciar que cada autor, ao transitar por diferentes espaços – rural e urbano – e tempos – ontem e hoje – de seu campo empírico, termina por desvelar as tensões que modelam a literatura, as narrativas de leituras pessoais e coletivas, constitutivas da trajetória biográfica ou (auto)biográfica de cada sujeito. Nesse sentido, esta coletânea intenta apresentar sugestões para o desenvolvimento de outras narrativas de vida, nas fronteiras entre a realidade e a ficção e abrir um diálogo que agregue outros leitores com diferentes saberes, sensibilidades e singularidades. Os autores deste livro, portanto, buscam dialogar com seus pares, educadores e pesquisadores que circulam no contexto da realidade brasileira.

Abrindo este livro, o artigo *Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento*, da professora da UFNR, Maria da Conceição Passeggi, renomada pesquisadora com uma larga experiência nesse campo de conhecimento, propõe um debate sobre o conceito de *memorial autobiográfico*, o qual revela uma escrita de si que se ressignifica no contexto das “próprias transformações do ensino superior no Brasil”. “Em que diferem e em que

se assemelham o memorial acadêmico e o memorial de formação? Quais os seus usos como fonte de pesquisa e como prática de formação?” Eis as questões que balizam esse artigo, instigando o leitor a seguir atentamente seus argumentos. O grande desafio, adverte a autora, é “conciliar olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como instrumento de avaliação e o do narrador que descobre, ao escrever, a sedução de seu alcance autoformativo”. Baseado nesse argumento, o artigo percorre historicamente as origens do termo *memorial* em seus mais diferentes entendimentos. Quer situar o leitor num cenário em que o memorial, enquanto procedimento pedagógico se institucionaliza, tendo como pano de fundo o momento histórico da redemocratização do país. O artigo ressalta, com propriedade, as múltiplas denominações referidas à escrita de si no contexto de formação na contemporaneidade: “narrativa autobiográfica, relato de vida, história de vida profissional, pesquisa biográfica, biografia profissional”. A título de ilustração, a autora comenta, a partir de seus estudos, “a transformação das representações da escrita e da imagem de si durante a escrita do memorial”. O artigo deixa indagações ao leitor no que concerne aos múltiplos e contraditórios papéis conferidos ao memorial: o de regulador, ao neutralizar a potencialidade de expressão crítica, capaz de revelar os discursos instituídos; e o de potencial formativo e criativo, ao responder às exigências institucionais, tanto pelo “encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora da existência”.

O livro, estruturado em dois eixos temáticos, *Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação* e *Histórias de vida, literatura, práticas de formação e de leitura*, tem como repertório básico o conceito de memória, experiências de rememoração, a função dos memoriais, das narrativas de vida na pesquisa e na formação do educador, para o primeiro eixo; e a biografia, a invenção literária; a literatura memorialística, as histórias de leitura, a formação de professores-leitores e os diários de leitura, para o segundo. Para

tanto, os artigos aqui apresentados organizam-se em espaços de reflexão que revelam os diferentes lugares dos pesquisadores, as diferentes articulações teóricas e o que produziram a partir do material coletado em suas pesquisas.

O primeiro eixo constitui-se num conjunto de oito artigos que recobrem a partir de diferentes enfoques a temática em foco – Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação. O artigo *Formação do educador: reflexões e práticas a partir de sabores, saberes e memórias*, de Ana Paula Trindade de Albuquerque, Luiz Felipe Santos P. Serpa e Mary de Andrade Arapiraca, focaliza seu argumento no Memorial de Formação, enquanto trabalho de conclusão de curso de Licenciatura/Ensino Fundamental – séries iniciais para professores em exercício na Rede Municipal de Salvador, realizado pela Faculdade de Educação da UFBA, na perspectiva de pensar acerca da singularidade da escrita e da função dos orientadores nesse processo. Nesse sentido, a escrita da vida dos professores das séries iniciais da rede municipal de ensino e dos estudantes da UFBA torna-se um instrumento primoroso para abarcar as mais diversas fotografias da prática docente de cada participante, cujas orientações são entrelaçadas de leituras, dinâmicas, memórias e reflexões. Seguindo essa mesma linha, ainda que com contornos diferentes, Fabrícia Pires de Oliveira, em seu artigo *Memória na formação docente: compreensão e interpretação*, aborda questões relativas à memória e história de vida na formação docente e suas formas de análise e compreensão, dialogando com algumas ideias de Dilthey, Heidegger e Gadamer. Para tanto, destaca o uso didático da memória/história de vida pessoal ou coletiva de docentes, por intermédio de uma reflexão de experiências pessoais de trabalho e estudos com base em sua trajetória acadêmico-profissional. Com base no pressuposto de que um memorial possui uma função pedagógica, qual seja a de ser um exercício de elaboração e reelaboração crítica das experiências pessoais em conexão com as experiências profissionais de sujeitos que atuam como educadores, elege como

campo empírico a Prefeitura Municipal de Irecê, Bahia, discutindo o papel da memória e do memorial na formação docente.

Ainda na perspectiva do memorial, esse livro conta com mais dois artigos *O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais*, de Ana Lúcia Gomes da Silva e Luiz Felipe Santos P. Serpa, e o artigo *A formação profissional no compasso da história de vida do educador: o memorial em foco*, de Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira. O primeiro discute o conceito de memorial, enquanto dispositivo provocador de deslocamentos “olhares retrospectivos e prospectivos” dos sujeitos em seus processos formativos e autoformativos. Ao proceder à análise do material produzido no campo empírico – as narrativas dos memoriais –, os autores sublinham como cada sujeito percebe-se frente a si mesmo e ao outro e como os valores atribuídos à leitura e às histórias impregnam de crenças, esperanças e (des)encantos suas práticas de escrita. Ademais, o sujeito, ao se constituir pela experiência, forjado no exercício reflexivo do memorial, ao mesmo tempo em que se expõe, deixa entrever, via de regra, o que ele julga ser o melhor de si. Os vazios, os silêncios, as relutâncias, as pausas, inerentes a qualquer discurso, revelam e desvelam as múltiplas representações que o sujeito tem de si e sobre si. O segundo relata uma experiência centrada na prática de produção/escrita de memoriais que vem sendo desenvolvida com graduandos, na disciplina Didática, no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI da UNEB – Serrinha, Bahia. Considerando o memorial como um dispositivo privilegiado para se entender os processos formativos e autoformativos, a autora salienta o quanto as histórias de vida implicam na escolha e desenvolvimento profissional do educador. No curso dessa experiência, baseada numa perspectiva sócio-interacionista, os alunos são provocados, a partir da leitura de textos, a repensar suas trajetórias de vida, evidenciando as lacunas, dificuldades, conquistas, avanços e suas implicações na profissionalização.

Uma outra tendência igualmente significativa nesse campo é o artigo *Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial*, de Verônica Domingues Almeida. Inscrevendo-se no campo teórico da formação enquanto processo multirreferencial, que se move nas tessituras das itinerâncias de cada *ser-sendo-no-mundo*, a autora destaca as imbricações das memórias e da experiência nesse processo e destaca a importância da interpretação e da reflexão autobiográfica na compreensão da práxis docente, através da tríade memórias, experiência e formação.

Sob o signo da memória, o artigo *Minhas memórias nossas histórias: uma experiência na Educação Básica*, de Simone Dias C. de Oliveira, traz um relato baseado no registro escrito de narrativas de vida dos alunos da 8ª série no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS). “Como as Histórias de vida podem contribuir para a constituição de uma concepção crítica da História já na Educação Básica?” Eis a questão que direciona esse artigo. Suas possíveis respostas podem ser encontradas no registro da história da vida escolar desses alunos, destacando a sua passagem por essa escola, no processo de constituição da História do CEB-UEFS, e na escuta desses alunos quanto à sua participação na construção dessa História, ao se perceberem como sujeitos históricos. O resultado final dessa experiência está registrado em livro, com o memorial dos 134 alunos que entrelaçaram suas histórias de vida à história do CEB-UEFS.

Os dois últimos artigos *Lembranças de infância entrecruzadas com a formação no grupo de estudos sobre o brincar*, de Márcia Tereza Fonseca Almeida e *A história que a história não contou*, de Maria Elvira Nogueira L. Sclaro trazem numa outra perspectiva o tema da memória, infância e adolescência. O primeiro trata de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre o Brincar GEPBRINQ, Projeto de Extensão do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XII, Bom Jesus da Lapa, Bahia, com alunos do curso de Pedagogia, que já atuam e/ou

pretendem atuar em classes de Educação Infantil. A autora põe em questão as propostas de formação inicial de professores(as) que trabalham na Educação Infantil por não operarem com um suporte teórico-metodológico que levem os professores dessa área a compreender a importância do brincar para a infância, porquanto não têm consciência ou conhecimento do que significou suas brincadeiras de tempo de criança para sua construção pessoal e/ou até profissional. As lembranças lúdicas da infância motivaram tais professores a compreender o espaço das brincadeiras do ponto de vista das crianças de hoje. O segundo e último texto, na contramão da liberdade e alegria que as brincadeiras infantis deixam fluir, traz à baila o tema da violência social, prefigurada na vida dos adolescentes “infratores”, internados em casa de atendimento socioeducativo, em Salvador. Nesse sentido, o trabalho com a História Oral de Vida dos adolescentes traz ao tempo presente suas reminiscências do passado, com fragmentos subjetivos do inconsciente, contribuindo para antever um futuro social que se modela pela repetição da narrativa, que oculta ou desvela mentiras, distorções, silêncios ou devaneios. Os resultados da pesquisa revelam a distância entre o discurso teórico e a realidade das escolas públicas que acolhem jovens em situação de risco, drogados, vivendo na rua e com passagem pelo mundo do crime.

Os artigos que se seguem, relativos ao segundo eixo, se articulam em blocos, considerando a especificidade da temática que abordam. No primeiro bloco, os três primeiros artigos discutem práticas de leitura literária dos professores-leitores. O primeiro deles, *Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes*, de Rita de Cássia Brêda M. Lima, examina as práticas culturais de leitura de professores e professoras da zona rural do interior da Bahia e o impacto dos cursos de formação docente, enquanto mediadores e mediadoras de leitura. Para tanto, traça o perfil desse conjunto de professores, egressos do Curso Intensivo de Formação Inicial – Rede UNEB 2000, mapeando, a partir das histórias de lei-

tura, suas concepções de leitura, as formas de ler, os usos sociais de leitura, repertórios, marcas e práticas constituídas dentro e fora dos espaços formais e suas implicações na formação leitora e em suas práticas pessoais e profissionais. O segundo, *Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores*, de Priscila Lícia de C. Cerqueira e Verbena Maria Rocha Cordeiro, discute as práticas leitoras de professoras, egressas de um Curso de Formação em Serviço, de um município do semiárido baiano, nos seus diferentes modos de apropriação e representações culturais de leitura, tanto no âmbito familiar, quanto escolar e profissional, dialogando com pesquisas no âmbito da história cultural e da abordagem (auto)biográfica, mais especificamente com as histórias de leitura. Tomando como referência o universo literário, a autora interroga em que medida os modos de ler e interagir dessas professoras orientam as suas práticas de ensino com a literatura infantil.

O terceiro artigo *Histórias de vida de leitoras negras da EJA*, Leidinalva Amorim S. das Mercês, apresenta um estudo sobre as práticas culturais de leitura dessas mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública na cidade de Salvador, levando em conta as condições socioeconômicas adversas em que estão inseridas. Buscando compreender os percursos de leitura no contexto contemporâneo, o artigo fundamenta-se a partir dos pressupostos da Abordagem (Auto)biográfica e da História Cultural, apresentando alguns resultados dos encontros de leituras de textos literários, o que ela denomina de metodologia das *histórias de vida cruzada*, para evocar lembranças de vários períodos da vida de diferentes gerações de mulheres, com idades entre vinte e sessenta anos. A autora chama a atenção para o fato de que, embora estas educandas tenham participado de vários processos de exclusão, elas arquitetaram táticas, que as auxiliaram a se tornar leitoras da palavra, subvertendo suas limitações. O quarto, de Zélia Malheiro Marques, *Diários de pesquisa: possibilidades de construção leitora no alto sertão baiano*, traz uma discussão sobre a importância sociocultural da Biblioteca

itinerante Anísio Teixeira, no município de Caetité, Bahia, na formação de uma comunidade leitora. Com base na abordagem autobiográfica, os resultados de sua pesquisa apontam, entre outros aspectos, para a valorização das histórias de vida como possibilidade de fortalecimento da cultura local. Tendo como espaço empírico duas escolas na zona rural, esse estudo reflete, a partir de encontros de leitura e dos diários produzidos pelos leitores e pela própria pesquisadora, sobre o ato de ler, enquanto prazer e valorização da cultura local e sobre a vivência de experiências formativas, na perspectiva de criar espaços culturais para leitores em diferentes lugares nos quais a Biblioteca Anísio Teixeira circula.

Também voltado para as experiências de leitura, o artigo *Na memória, o sentido da leitura de professoras*, de Carla Verônica Albuquerque Almeida e Elaine Pedreira Rabinovich, rastreia a trajetória de leitura de um grupo de professoras cuja formação leitora foi iniciada nas décadas de 1950 e 1960. Em suas trajetórias de leitura, as professoras rememoram e reinventam, a partir de suas lembranças e sensações, seu passado, em dois movimentos, um retrospectivo, de recriar a sua história pessoal; outro projetivo, de refletir sobre suas atuais práticas de leitura e o seu próprio futuro.

No segundo bloco, inserem-se mais quatro artigos voltados mais especificamente para a relação entre literatura brasileira e memória, os elementos ficcionais dos textos e sua relação com as experiências de vida e dos autores. O de Maria Antonia Ramos Coutinho, *Nos bastidores da criação: o evento biográfico e a invenção literária*, faz um percurso interpretativo de três livros infantis da escritora baiana Maria Betty Coelho Silva, considerando os cruzamentos entre ficção e vida. Num diálogo com Wolfgang Iser, Eneida Maria de Souza e Roger Chartier, a autora desvela os jogos de representação aí inscritos, evidenciando a relação entre experiências de vida e criação literária, sempre rica em possibilidades de significações. O estudo *A crônica como sugestão autobiográfica: em cena a professora, bibliotecária e escritora alagoanhense Maria Feijó*, de Maria José de Oliveira Santos,

discute os valores religiosos, políticos e educacionais que marcaram a vida e a escrita ficcional de Maria Feijó e aponta a necessidade da elaboração de sua biografia, marcada por conflitos e perseguições. O artigo seguinte *Linguagem e escrita: a memória de um velho e um diário de menina*, de Carla da Penha Bernardo, tem por objetivo confrontar o romance *Beira-mar* (Memórias 4), de Pedro Nava com o diário *Minha vida de menina*, de Helena Morley. A análise focaliza a interseção entre os processos de linguagem, escrita e memória inerentes a cada gênero textual. Nesse sentido, essas obras de natureza memorialista transitam nos limites entre a memória e o diário, o real e a ficção, a reminiscência pessoal e a coletiva. No cotejo entre esses dois autores mineiros, o velho Nava e a jovem Morley, o artigo aponta singularidades inerentes ao próprio gênero e a diferenças relativas ao tempo em que viveram. Ressalta como ponto de contato o fato de ambos serem filhos de Minas Gerais e terem uma visão que oscila entre a tendência à inovação típica da criança e do homem modernista e o conservadorismo da Tradicional Família Mineira.

O último, mas não menos instigante artigo *Autobiografia e memória em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo*, de Francineide Santos Palmeira, transita no campo das representações literárias afrodescendentes. No cotejo entre as produções de Carolina de Jesus, *O Diário de Bitita*, e Conceição Evaristo, *Becos da Memória* instaura-se um diálogo com a literatura dita canônica, na medida em que tais obras rasuram as imagens anteriormente construídas, recorrendo-se aos recursos da autobiografia, do recordar e do contar, para narrar a versão afro-brasileira da história dos afrodescendentes e do Brasil. Nessas duas obras, Francineide Santos Palmeira analisa o trabalho de recriação da memória pessoal feito por narradoras literárias que trazem à cena a história de personagens femininas negras e por extensão de seus descendentes no Brasil.

Aos futuros leitores de **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**, a certeza de que esse conjunto de artigos, mais que uma intenção, seja um diálogo que acolha e congregue outros

tantos pesquisadores e leitores para traçar outras narrativas de vida e de leitura, memoriais de formação.

Verbena Maria Rocha Cordeiro
Elizeu Clementino de Souza

Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento

Maria da Conceição Passeggi

Ora, o valor que atribuímos ao sujeito em movimento às capacidades do indivíduo de se apropriar de significações, o apego à idéia de “uma criação contínua de si”, é uma posição ética, antes de ser uma posição teórica.

Florence Giust-Desperies (1998)

Introdução

Neste trabalho, apresento uma reflexão sobre o *memorial*, que denominarei de *memorial autobiográfico*, enquanto uma tradição da universidade brasileira desde a sua criação. Nesse sentido, a temática deste livro centra-se, portanto, numa escrita de si que há mais de setenta anos vem se construindo e se modificando de acordo com a própria transformação do ensino superior no Brasil. Essas modificações, como sugere Bakhtin (1992), devem-se à estreita relação que se estabelece entre os gêneros discursivos e as esferas sociais nas quais eles surgem e com elas evoluem.

Duas questões estimulam aqui a curiosidade sobre esse tipo de escrita de si: qual a natureza do memorial autobiográfico? Quais os seus usos como fonte de pesquisa e como prática de formação?

As pesquisas que venho realizando sobre os memoriais nos últimos anos¹ permitem avançar que o narrador nesse tipo de escrita oscila entre a resistência à pressão institucional, que “obriga” o candidato a refletir sobre a história de sua formação intelectual e profissional, e o fascínio da escrita autobiográfica, que desencadeia o prazer de escrever sobre si mesmo. Essa situação de ambi-

valência decorre, portanto, da própria natureza desse tipo de escrita institucional. Por um lado, sua dimensão avaliativa, sobre a qual se centra o projeto institucional e, por outro lado, sua dimensão autoformativa, sobre a qual centra-se o sujeito no processo de reflexão sobre a trajetória de sua formação. Se uma das preocupações da abordagem (auto)biográfica no contexto da formação de adultos é a “transformação do indivíduo para uma maior autonomia, partindo de uma reflexão sobre o potencial de experiências”, como sugere Boutinet (1995, p. 86), as análises sugerem as potencialidades do memorial autobiográfico como procedimento de auto(trans)formação, mesmo quando esta não é explicitamente a sua principal finalidade institucional.

O memorial: uma escrita institucional de si

O termo *memorial* (séc. XIV), do latim tardio *memoriale*, *is* designa “aquilo que faz lembrar”. Ele é utilizado em várias áreas do conhecimento. Em Arquitetura, refere-se a um monumento (Memorial da América Latina), em Contabilidade, designa um livro de anotações, em Direito: um relatório, em Literatura ou em História: um “relato concernente a fatos ou indivíduos memoráveis”. Entre essas múltiplas acepções, encontradas no Houaiss (2001), não figura, por exemplo, aquela que nos interessa aqui, a do memorial como uma escrita acadêmica. Com esse sentido, ele faz parte dos termos científicos. Para Severino (2001, p. 175), o memorial é

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o

leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Em documentos institucionais pesquisados, encontram-se múltiplas designações. Entre as mais usuais estão: *memorial*, *memorial descritivo*, *memorial reflexivo*, *memorial acadêmico*, *memorial de formação (escolar, social)*, entre outras. Para demarcar o memorial como uma escrita acadêmica, proponho o termo *memorial autobiográfico*. Essa designação permite diferenciá-lo das acepções encontradas nas diversas áreas do conhecimento e cobrir a flutuação terminológica relativa aos memoriais como escrita de si, que se realiza para atender a uma demanda institucional. O *memorial autobiográfico* é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir. Sugiro distinguir duas grandes modalidades: o *memorial acadêmico* e o *memorial de formação*. O memorial acadêmico é aquele que é escrito por professores e/ou pesquisadores do ensino superior sob a forma de uma narrativa reflexiva sobre sua trajetória intelectual e profissional. As finalidades desse tipo de memorial são múltiplas: ele pode ser objeto de concurso público para ingresso na carreira docente e/ou em outras funções em instituições de ensino superior, servir de instrumento de avaliação para progressão funcional, ou ainda apresentar-se como iniciativa de constituição da memória de um grupo, de uma instituição etc. O *memorial de formação* caracteriza-se por ser escrito, geralmente, durante o processo de formação, inicial ou continuada, ser acompanhado por um professor orientador e ser concebido como trabalho de conclusão de curso superior (TCC ou TFC).

Para pontuar brevemente algumas pistas sobre suas origens e filiações, retomo, primeiramente, três obras em cujo título figura o termo memorial. A primeira, a mais antiga que conheço, é o

Memorial de Pascal, publicada em 1670. Trata-se de um pequeno texto escrito pelo filósofo, físico e matemático francês Blaise Pascal (1623-1662) na noite de sua conversão. Esse pequeno texto foi encontrado costurado na roupa que ele usava no momento de sua morte, o que parece traduzir o seu desejo de perenizar a experiência mística da iluminação, para lembrar a ruptura entre um estado de pecado e o estado de graça, alcançado pela conversão. Esse tipo de escrita de si filia-se à tradição das *narrativas de conversão*, cujas origens remontam às *Confissões* de Santo Agostinho (354-430), livro autobiográfico, definido pelo autor como uma prova de sua adoração a Deus.

O segundo exemplo é o *Memorial de Santa Helena*, publicado em 1822. Ele foi escrito pelo nobre francês, o conde de Las Cases, a quem Napoleão Bonaparte (1769-1821) teria ditado suas memórias, na ilha de Santa Helena, antes de sua morte. Esse tipo de memorial teria origens ainda mais remotas. Ele se vincula às *bios gregas*, criadas para narrar feitos *memoráveis* de personagens ilustres. O último exemplo é o *Memorial de Aires* (1908), escrito por Machado de Assis. Trata de uma obra literária que se apresenta sob a forma de um *diário*, supostamente escrito pelo Conselheiro Aires. A escrita íntima, como um artifício na literatura, aproxima-se das obras autobiográficas que se multiplicam, no campo da Literatura, a partir do século XVIII, particularmente, na Alemanha.

O estudo aprofundado dos memoriais autobiográficos mostra que por se tratar de uma escrita institucional eles se aproximam e ao mesmo tempo transgridem as especificidades desses gêneros memorialísticos acima citados. No que diz respeito às *narrativas de conversão*, por exemplo, podemos admitir que no memorial autobiográfico o autor esforça-se para explicitar momentos de “iluminação” que o *converteram* no profissional que se tornou: “naquele dia compreendi que queria ser professora”. Quanto às *narrativas de feitos memoráveis* e às *biografias de pessoas ilustres*, como no caso do *Memorial de Santa Helena*, os memoriais democratizam a escri-

ta memorialística. Trata-se de narrar os fatos (ou feitos) que marcaram a vida de uma pessoa comum, que se coloca em cena como “herói” de sua história. Finalmente, a escrita do memorial também democratiza a *autoria*. A escrita autobiográfica já não se reserva a autores consagrados nem a pessoas ilustres. Os alunos e professores que escrevem seus memoriais tornam-se *autores* do discurso acadêmico e o fazem, notadamente, para seus pares a quem legam o testemunho de suas vidas.

Podemos agora pensar nas origens do termo *memorial* como uma prática de formação e de instituição do sujeito democrático, enquanto sujeito histórico, ou seja, que tem consciência de sua memória. Para tanto, precisamos voltar ao tempo da Revolução Francesa para encontrar o pensamento do educador Marc Antoine Jullien de Paris (1755-1848). No início do século XIX, Jullien de Paris propõe o uso do *memorial horário*, que se aproxima de um diário feito pelo cidadão com o objetivo de monitorar o seu uso do tempo para melhor utilizá-lo. Tratava-se de observar nas atividades diárias o tempo que dedicara: à vida familiar, à vida intelectual, à vida epistolar, à vida errante... Para Marchat (2005)², trata-se, sobretudo, de desenvolver a «educação da memória» como meio de tirar lições de sua própria experiência. A noção do tempo como dimensão constitutiva da vida e a de aprendizagem pela reflexão sobre a experiência são retomadas nos memoriais de formação, assim como em outras formas de escritas de si como os diários de classe, os relatos de aulas, os *portfólios*, que constituem registros do processo de aprendizagem e permitem a quem escreve retornos críticos sobre o desenrolar cotidiano de sua formação.

A situação de injunção autobiográfica

Para melhor compreender essa *situação de injunção*, trago para a discussão a análise de dois documentos institucionais que normalizam o memorial autobiográfico: a resolução³ de uma universidade

federal, instituindo o memorial em concurso público para o cargo de professor de 3º grau, e as primeiras “Diretrizes de elaboração do memorial de formação” (CARRILHO et al., 1997), no contexto da formação de professores. Ambos são representativos do que se exige usualmente dos autores em inúmeros documentos institucionais que estão disponibilizados na Internet, nas páginas das instituições de ensino nas quais se utilizam as duas modalidades de memorial.

No caso da referida resolução que institui o memorial como requisito para os concursos acadêmicos, por exemplo, o candidato deve apresentar além de uma “descrição das atividades realizadas”, um “plano de ação profissional na área do concurso”. O exercício de rememoração e os parâmetros que direcionam a escrita ancoram-se nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e na produção científica do candidato. Há pouco espaço, ou nenhum espaço, para narrar experiências vividas fora do mundo acadêmico como situações de formação. A descrição de “outras atividades” deve se restringir àquelas relacionadas à “área de conhecimento em exame”. Nos demais artigos dessa resolução assim como no anexo referente aos “itens de julgamento”, delinea-se o perfil do professor para o preenchimento do cargo conforme a demanda institucional. Resta ao candidato reler sua vida, respeitando (ou aderindo) a injunções, expectativas, sanções e valores implícitos ou expressos nas normas do concurso.

No que concerne à demanda de elaboração do *memorial de formação*, ela apresenta a mesma preocupação com a delimitação dos conteúdos e a objetividade na descrição da vida profissional. Nas diretrizes institucionais (CARRILHO et al., 1997, p. 4), recomenda-se que o autor deve descrever

[...] sua trajetória estudantil e profissional [...] de forma reflexiva, através de um relato crítico do seu percurso, mostrando fatos e acontecimentos que marcaram a sua evolução como educador [...]; revelar sua capacidade de situar os fatos no contexto histórico e cultural; interpretar a sua experiência pes-

soal e/ou coletiva [...]; traçar rumos que possam contribuir para a reorganização da sua prática pedagógica.

Ficam assim delimitados os parâmetros de uma procura de cientificidade|objetividade da escrita subjetiva, tanto no memorial acadêmico, quanto no memorial de formação.

No que diz respeito à situação de escrita, ela difere nos dois casos. No *memorial acadêmico*, o narrador debate-se sozinho ao retomar o *curso de sua vida*, guiando-se pelas indicações dos editais e por especulações pessoais:

Como não existem guias de redação de memorial, contrariamente aos numerosos manuais de redação de tese de doutorado, esse tipo de informação se adquire na conversa com os “mais velhos” que já defenderam um memorial ou participaram de bancas examinadoras de concurso. (DAHLET, 2005, p. 173)

Na Universidade solicita-se que escrevamos um memorial, o qual exige o seguimento de certas regras, muitas vezes não totalmente explicitadas, e que nos fazem adiar o momento de escrevê-lo. (ALMEIDA, [1999], p. 1)

A divergência dos editais faz do memorial acadêmico um gênero flutuante. Ora é interpretado como currículo comentado ou um *curriculum vitae narrativizado*, ora como uma tese, como sugere Soares (1991, p. 15): “Entendi que se tratava, na verdade, de uma tese cujo objeto fosse a minha própria vida acadêmica”.

O memorial, enquanto instrumento de avaliação, não admite nem *mea culpa* nem exaltação do *ego*. A descrição não deve nem se restringir a esquemas estreitamente estabelecidos nem se perder em visões parciais ou abstrações utópicas. Como encontrar o justo equilíbrio para se expor e expor publicamente a vida intelectual e a experiência profissional?

Para Almeida ([1999], p. 2)

[...] por uma questão de coerência e do referido comedimento, intentamos extirpar destes últimos [dos memoriais] a maior parte daquilo que chamamos de subjetividade da existência: as emoções, os sentimentos, os desejos e paixões dos quais se nutrem as biografias dos sobejamente conhecidos.

A definição do memorial como escrita onde se guarda o que é memorável ganha aqui toda a sua força, pois sugere que o autor se apresente como um candidato digno do projeto institucional: *O objetivo do memorial é justificar que meu presente é meritório da mais alta hierarquia universitária.* (KLEIMAN, [1999], p. 2)

Nos memoriais, forma e conteúdo entrelaçam-se nessa busca de (re)conhecimento de si. Como ato de criação, eles exigem o encadeamento de fatos significativos dentro de uma lógica valorizante, cuidadosa, do percurso acadêmico. As situações de demanda, de elaboração e de recepção revelam os sistemas de regulação institucional que permeiam os discursos institucionais.

A sua dimensão avaliativa exclui, por princípio, os sentimentos de indecisão de pertencimento à carreira docente, de errância e, sobretudo, de ausência de projetos profissionais ou de resistência aos projetos da instituição. Como sugere Hall (2000, p. 109), é precisamente porque as representações de si “[...] são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos.” A dimensão interativa, dos autores dos memoriais autobiográficos com a instituição, é muito bem lembrada por Ferrarotti (1988, p. 27), em sua defesa do método (auto)biográfico. Para o autor, uma (auto)biografia “[...] não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma micro-relação social”.

No caso do *memorial de formação*, há uma maior semelhança entre os textos produzidos. Possivelmente, por se tratar de um tra-

balho de conclusão de curso (TCC), os alunos preocupam-se em atender a critérios mais padronizados. A escrita se realiza durante o processo de formação e o aluno beneficia-se de discussões em grupo e do acompanhamento de um professor-formador. O tempo de reflexão, a relação entre pares e a orientação do formador auxiliam o professor-aluno a fazer de sua formação uma história e dessa história um trabalho acadêmico. Se considerarmos agora a defesa pública dos dois tipos de memorial, ela se apresenta como um ritual acadêmico, muito próximo da defesa de uma dissertação ou tese, e a impressão geral transmitida, notadamente no caso do memorial de formação, é de celebrar uma vitória conquistada por seus próprios méritos.

Essa ideia de vitória é proporcional à resistência dos alunos face à pressão acadêmica e à dificuldade de escrita. Ela é menos marcada nos memoriais acadêmicos, refiro-me àqueles que me foram gentilmente oferecidos por seus autores. Todavia, poderia afirmar com Dominicé (2007) que, em alguns casos, a escrita do memorial surge como lugar de “ajuste de contas” com a instituição: “Com destino de dizer-me, abro páginas que julgo pouco memoriais daquilo que fui e ora sou e faço.” (ARAÚJO, 2005, p. 3) “Descobri a grande mentira de tantos professores vestidos de ‘ilustres’. Descobri que o conhecimento NÃO salva”. (ARAÚJO, 2005, p. 7)

O *memorial autobiográfico* pode então ser definido como uma escrita acadêmica, pela qual o autor faz uma reflexão crítica sobre seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas e situar suas pretensões atuais e futuras no processo de inserção acadêmica e profissional. Por se tratar de um documento institucional, de disponibilização restrita, caracteriza-se como uma escrita semipública de si, podendo, ou não, ser objeto de defesa pública. Tal definição procura contemplar o conjunto das análises que tenho realizado sobre os memoriais sem, no entanto, pre-

tender que todos os casos se enquadrem nela, nem esgotar as características formais ou de conteúdo desse gênero discursivo.

A abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa e procedimento de formação

Costuma-se lembrar que a abordagem (auto)biográfica nas Ciências Humanas e Sociais surge na Alemanha, com os trabalhos de Wilhelm Dilthey (1833-1911), numa ruptura com os modelos positivistas. Dilthey (1992) coloca a *reflexividade autobiográfica* no centro do paradigma compreensivo e toma a autobiografia como modelo hermenêutico para a compreensão do mundo humano.

No início do século XX, sociólogos da Escola de Chicago, formados na Alemanha, estabelecem as bases do método biográfico em estudos clássicos sobre migrantes e a marginalidade. Os pesquisadores tomam como fonte de investigação *as histórias de vida*, correspondências e documentos pessoais dos sujeitos da pesquisa, que podem ser convidados a participar do processo de interpretação dos dados. O avanço dos métodos quantitativos, entre os anos 1940 e 1970, marcou um recuo dessa abordagem, que parecia então irreversível. Após trinta anos de recesso, o retorno do sujeito permite a redescoberta das fontes biográficas e reabilita a orientação hermenêutica, interpretativista, na análise dos fatos sociais.

É nesse contexto de renovação do método (auto)biográfico que se desenvolve o movimento das histórias de vida em Educação. Os estudos de Franco Ferrarotti (1983, 1988), que se situam numa perspectiva crítica, condenam o uso das histórias de vida como mera ilustração dos fatos sociais e evidenciam o seu alcance epistemológico. Para Ferrarotti (1988, p. 26), não se trata de saber, por exemplo: Quantas biografias são precisas para uma verdade sociológica? ou Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Essas são perguntas que não têm sentido, pois se admite como hipótese que o sistema social “[...] encontra-se integralmente em cada

um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”. (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

Pierre Dominicé (2000, p.167), no contexto da formação de adultos, situa-se na perspectiva defendida por Ferrarotti e admite que:

[...] o exame dos processos de formação, entendidos como dinâmica de aprendizagem e de mudança, não pode ser feito sem referência explícita à forma como o adulto vivenciou as situações concretas de seu próprio percurso educativo.

Cada história de aprendizagem apresenta-se como uma “síntese vertical” dos processos sociais de aprendizagem e permite “atribuir ao exame da singularidade de um percurso de vida um valor teórico”. (DOMINICÉ, 2000, p. 21)

As (auto)biografias como procedimento pedagógico são introduzidas no contexto universitário da formação de adultos, em países de língua francesa, por volta dos anos 1970/1980, momento em que no Brasil se institucionalizam os memoriais. O trabalho realizado, por Desroche, na Escola Prática dos Altos Estudos de Paris (EHESP) é lembrado por Pineau (1999, p. 331) como uma iniciativa pioneira da abordagem autobiográfica. Para Desroche (1990), aprendizagem e autobiografia caminham juntas na escrita de si que ele denominou *autobiografia refletida* (*autobiographie raisonnée*), concebida como um retorno reflexivo do sujeito “sobre seu trajecto para dele construir um projecto de procura-ação-formação”, conforme afirma Pineau (1999, p. 331).

Pineau (2007, p. 9-10) justifica o abandono do termo autobiografia, utilizado em seu primeiro livro, para evitar o peso etimológico da escrita (grafia) e do espaço interior (auto). Ele opta pela expressão *histórias de vida* por alargar o horizonte das configurações de si, nas modalidades oral, escrita e visual: foto, vídeo, cinema, tv ... As *histórias vida em formação* são definidas por Pineau (1996, p.

66) como “[...] pesquisa e busca de sentido a partir de fatos temporais pessoais”. Elas se inserem na emergência de um sujeito que aprende, em formação permanente, e se revelam como uma prática antropológica fundamental da qual o sujeito se apropria como “uma arte formadora da existência”, conforme insiste em seus trabalhos.

Pierre Dominicé, na Universidade de Genebra, reuniu uma equipe de pesquisadores, em torno das *biografias educativas*, evitando igualmente o prefixo *auto*, mas guardando a sua dimensão escrita. As biografias educativas focalizam a interpretação do próprio trajeto de formação num processo de investimento no grupo, no quadro de um ensino universitário, frequentado por adultos, formadores e profissionais. Para Dominicé (2000), elas convidam a uma personalização do discurso oral e do texto escrito e não correspondem “[...] nem a um trabalho universitário, nem a um relatório profissional, nem a uma mensagem pessoal enviada a um parente”. A apresentação oral do texto não adotava uma “tonalidade íntima” nem a apresentação escrita se encaixava na “formalidade do dever escolar”. (Dominicé, 2000, p. 125) Os trabalhos de Dominicé (2000) e de Marie-Christine Josso (2004, 2006a, 2006b) sobre a experiência da Escola de Genebra são muitos significativos para a compreensão das biografias educativas.

Em Portugal e no Brasil, essa abordagem é introduzida, notadamente, no contexto da formação docente, pelos trabalhos de António Nóvoa (1995a, 1995b, 1992), que se formou na Escola de Genebra. Mas é sob a denominação de *histórias de vida em formação* que essa corrente assume o caráter de um movimento socioeducativo em torno de uma associação internacional. A Carta da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)⁴ atesta a existência de uma reflexão sobre os princípios epistemológicos, metodológicos, éticos e deontológicos das histórias de vida como procedimento de pesquisa, formação e intervenção.

Na extensa produção bibliográfica, multiplicam-se as denominações para se fazer referência à escrita de si no contexto da formação: narrativa autobiográfica, relato de vida, história de vida pro-

fissional, pesquisa biográfica, biografia profissional. Esses são indicadores de modos de se perceber a abordagem (auto)biográfica, entre os quais procuro inserir os memoriais como fonte de investigação e procedimento de formação.

Memorial e histórias de vida em formação

O livro *Metamemória: memórias, travessia de uma educadora*, escrito em 1981, para um “concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais”, publicado em 1991, (SOARES, 1991, p. 15), situa dois momentos importantes na história dos memoriais: o momento em que essa exigência se generaliza nas universidades federais (anos 1980) e aquele em se difunde em institutos de formação (anos 1990). A institucionalização do memorial tem como pano de fundo o momento histórico da redemocratização do país, a busca de transparência nos concursos públicos e a valorização do mérito acadêmico nas instituições federais. O prestígio alcançado por essas narrativas acadêmicas servirá de garantia e de inspiração para a proposta do *memorial de formação* como prática reflexiva e requisito parcial para a obtenção do diploma nos cursos de graduação.⁵ Ao longo desses anos, esse gênero discursivo tornou-se uma prática usual para fins de avaliação em distintas situações nas instituições de ensino superior.

As histórias de vida em formação, por sua vez, têm como pano de fundo o projeto de emancipação do sujeito, preocupado com a reflexão sobre a experiência, como uma prática libertadora, na perspectiva de uma ação educativa democrática, inspirada em Paulo Freire (1987), como sublinha Dominicé (2000, p. 126). A narrativa de vida corresponderia a uma “maneira de resolver a contradição existente entre respeito às normas herdadas e a descoberta de uma expressão criativa”. (DOMINICÉ, 2000)

Pineau (2006, p. 331), tomando como indicadores as datas da edição de publicações, criação de associação, diplomas e redes, dis-

tingue três períodos num sobrevoo histórico do movimento das histórias de vida em formação: o período de *eclosão* (anos 1980), o de sua *fundação* (anos 1990) e o de *desenvolvimento diferenciado* (anos 2000). A história recente do memorial autobiográfico no Brasil compreende, paralelamente, três períodos: o de sua institucionalização (anos 1930/1980), momento em que o memorial se torna uma das exigências em concursos públicos para ingresso e/ou progressão na carreira docente, notadamente, nas universidades federais. Um período de diversificação (anos 1990), quando o memorial passa a ser concebido como uma prática reflexiva na formação docente e se expande como instrumento de avaliação em diversas situações no ensino superior. Um período de fundação (anos 2000), quando se busca formalizar normas e procedimentos sobre esse gênero acadêmico e se desenvolvem pesquisas sobre ele. Esse momento coincide com a realização dos congressos internacionais sobre pesquisa (auto)biográfica⁶, que deram maior visibilidade aos trabalhos realizados no Brasil sobre fontes (auto)biográficas como método de pesquisa e procedimento de formação. (SOUZA; ABRAHÃO, 2006), com a criação da primeira associação de histórias de vida no Brasil.⁷

Estudar os memoriais autobiográficos, escritos em resposta a uma demanda institucional, significa, portanto, buscar compreender como homens e mulheres, diante de si e do outro, examinam suas relações com o saber, suas aprendizagens sobre a vida, escrevem ou silenciam sonhos, desejos, delírios e paixões, rejeições e indiferenças.

O memorial acadêmico e sua dimensão avaliativa

A escrita do memorial se faz sob uma “pressão” institucional que tensiona todo o processo de escrita. Essa situação de injunção pode provocar, para muitos, desvios de assujeitamento. Delory-Momberger (2006) lembra a oposição entre “tecnologias de si” e “técnicas de si”. As últimas são descritas por Michel Foucault (1984), como a ação do sujeito sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos e seu modo de

ser. Para Foucault (2006, p. 58), a aprendizagem resultante do autoconhecimento convida a observar “outra forma de cultura, de *paideia* [...], que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães [...]”.

As tecnologias de si seguem outra direção, elas se apoiam sobre a adaptabilidade e a flexibilidade dos indivíduos. Não para engajá-los em processos autênticos de *reflexividade autobiográfica*, que os convidem a encontrar seu lugar na cultura, mas para que incorporem “valores” e ajustem suas existências individuais e suas biografias profissionais às condições de fluxo do mercado de trabalho, podendo se prestar à despersonalização e à privação de suas margens de ação. No intervalo entre essas duas concepções, procuro compreender a situação de escrita do memorial e analisar como ela se desenvolve e o que envolve em suas tramas.

A análise dos primeiros parágrafos na abertura de memoriais acadêmicos, escritos entre 1981 e 2005⁸, revela a preocupação do narrador em justificar sua posição como autor diante desse tipo de escrita. SOARES (1991, p. 21) inicia assim seu memorial: “Pedem-me um memorial: devo contar o que fui, o que foi; explicar o passado. Mas antes de explicar o passado é preciso explicar o presente, este presente: por que atender a um edital que convida à inscrição a concurso de professor titular?”. Kleiman ([19—?], p. 2) começa afirmando: “Decido que este novelo de lembranças será uma história estruturada como uma narrativa que busca fazer sentido do meu presente acadêmico no meu passado”. As autoras dialogam com a instituição, dirigindo-se a seus pares (banca examinadora) que conhecem, tão bem quanto elas, a vida acadêmica, seus rituais de iniciação, de inclusão, exclusão, dissidência e consagração.

A sedução da escrita autobiográfica

Expor, para o outro e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos e a nós mesmos, em nosso discurso interior, não

é tarefa fácil. Criamos em função da finalidade da escrita. É essa finalidade que direciona o narrador a dar forma e sentido ao que antes não tinha.

Assume-se o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si para o outro e a imagem de si para si mesmo.

Analisei a transformação das representações da escrita e da imagem de si durante a escrita do memorial (PASSEGGI, 2003a, 2003b 2006b) em um estudo sobre as simbolizações do memorial, identificadas nas falas de professoras-alunas nas transcrições das reuniões de acompanhamento do memorial de formação. No início da redação, a simbolização do memorial como um “bicho-de-sete-cabeças” sugere a resistência intelectual contra algo que as ameaça. No meio do percurso, quando se familiarizam com esse gênero discursivo, ele passa a ser simbolizado como “meu filho” e as metáforas utilizadas remetem às ideias de “concepção” e “parto”. Para além da maiêutica socrática do *parto das ideias*, elas evocam a sensação corpórea de abrigar outro ser: um si mesmo em gestação. Uma vez concluído o trabalho, o memorial ressurgue sob a forma de uma “viagem”. O narrador que parte em busca de si mesmo, luta contra os perigos que o ameaçam, enfrenta tentações e desvios, corre o risco de perder-se, mas também pode conceber, (re)inventar(-se) e, finalmente, no final do percurso afirmar: “Este (a) aqui sou eu!”. Esse *eu refletido* que emerge da escrita autobiográfica tem origem para Ricoeur (1997, p. 424, grifo do autor), na união da história e da ficção. Trata-se de um trabalho de atribuição, seja a um indivíduo ou a uma comunidade, “de uma identidade específica que podemos chamar de **identidade narrativa**”.

É essa face reflexiva, de autoformação ou de reinvenção de si, ligada à *arte de existir*, ao gesto de tomar a palavra para se apropriar da vida, refazendo-a, da qual se apropriam os narradores, que é geralmente negligenciada pelo discurso avaliador. Para professoras-orientadoras do memorial de formação⁹, a focalização na face avaliativa “é dominante” e, para a grande maioria dos alunos, ela é

a única. Quando a face avaliativa e a injunção institucional deixam espaço para a assunção da face autoformativa, redimensiona-se o valor heurístico do memorial. E à medida que o(a) narrador(a) prossegue o processo de descoberta de si mesmo(a), o fascínio da escrita de si instala-se e permite que vá (re)tecendo representações de princípios fundadores da docência e desvelando suas travessias para se tornar quem está sendo.

Bruner (1991, 2001, 2005) insiste na capacidade humana de contar histórias e na nossa incapacidade para compreender e explicar essa habilidade. Entrar na cultura seria tornar-se capaz de compreender o que é canônico e o que constitui um desvio nas narrativas. Nas palavras de Goodson (2007), trata-se de adquirir um *capital narrativo*, que se torna possível pelas atividades miméticas. Para Wulf (2007, p. 49), “o sujeito adquire a competência de criar encenações gestuais, utilizá-las e modificá-las em função das circunstâncias”, imitando e assimilando gestos, comportamentos, discursos. Do ponto de vista antropológico, o modo narrativo torna-se, em qualquer esfera de convívio humano, um meio de *enculturação*, ou seja, um modo de se propor e de se aceitar a cultura de pertença. Através de narrativas reconstroem-se as heranças culturais, valores, crenças e lendas, que dão origem, por sua vez, a novas narrativas.

Considerações em aberto

O memorial, como um modo narrativo de refazer a vida intelectual, torna-se um instrumento privilegiado de inserção profissional no meio acadêmico. (PASSEGGI, 2005) O desafio é encontrar formas de dinamizar processos de escrita que evitem os desvios das “tecnologias de si” e propiciem ambientes de aprendizagem, que convidem o narrador a se (re)conhecer como sujeito nos espaços que habita e se reinventa, reinventando-os.

Ao instituir o memorial como forma de avaliação, as instituições de ensino superior brasileiras avançam quando rompem com

uma visão quantitativista e adotam a direção de uma perspectiva qualitativa, que valora a palavra do candidato. Mas convém lembrar que os discursos instituídos (em editais e resoluções) criam parâmetros que delineiam perfis profissionais e cristalizam modelos biográficos e, ao invés de autorizar a criatividade e a emancipação, eles podem eventualmente enclausurá-las. A natureza híbrida dos memoriais autobiográficos merece toda a atenção de pesquisadores que se interessam pela pesquisa qualitativa. O contingente desse tipo de escrita reúne dados preciosos, concernentes a representações do sistema de escolarização em diferentes épocas e em diferentes regiões do Brasil. As percepções de narradores com distintos níveis de escolaridade, visões sobre a formação e a prática profissional em diversas áreas do conhecimento são campos a desvendar e que permitiriam recompor o mosaico das representações das práticas educacionais no país, através do olhar de protagonistas privilegiados: professores, (ex)alunos, pesquisadores.

O foco no processo avaliativo desvia, no entanto, tanto a atenção de quem narra quanto de quem acompanha ou julga o memorial. Passam despercebidos os efeitos que se produzem sobre o narrador nas suas idas e vindas em busca de encadeamentos que ajustam a ação de dizer e de fazer à sua história. (PASSEGGI, 2007) O exercício de rememoração e interpretação de si mesmo é autopoiético, mediador da reinvenção do eu. Esse pressuposto torna plausível a hipótese segundo a qual, ao longo da escrita, a reflexão torne-se cada vez mais envolvente e o narrador ultrapasse o limiar de uma resposta mecânica a uma demanda institucional. Para Dahlet (2005, p. 174), “Seja como for, a anamnese é gratificante: ela restitui, constrói, conserta. [...] Ela nos historiciza”. Com relação aos efeitos da escrita, Dahlet (2005, p. 174) acrescenta que “escrevendo o memorial nos desfazemos de nosso percurso, pois o colocamos por escrito, mas ao mesmo tempo, tomando forma sob nossos olhos esse percurso ganha em realidade – realidade de linguagem, a única em primeira e última instância”.

Delory-Momberger (2008) introduz a noção de *biografização* como o conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais um indivíduo se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que o cercam, e com as quais ele contribui para produzir mundos sociais dos quais participa. O *fato biográfico*, para a autora, é esse viés que acompanha o que percebemos de nossa vida, um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expansão, a tal ponto de confundir-se com ela.

Narrar, refletindo sobre o que se fez, é uma prática humana, mas fazê-lo dentro de modelos narrativos próprios a uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros. O memorial, tal como se pratica atualmente, pode ser percebido como uma tentativa de objetivação da escrita subjetiva. Sua dimensão avaliativa tenderia a direcionar o narrador a assumir um *papel social*, regulando sentimentos de pertença ao grupo profissional com o qual deve ou pode interagir. No entanto, quando são escritos como uma mera resposta a uma demanda institucional, colocam a hipótese da sutura da narrativa com interesses avaliativos, ocultando a riqueza do seu potencial heurístico promotor da reinvenção e emancipação de quem escreve.

O grande desafio é conciliar olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como instrumento de avaliação e o do narrador que descobre, ao escrever, a sedução de seu alcance autoformativo. A discussão em aberto é que a visibilidade da pressão institucional confere ao memorial um papel regulador, neutralizando a potencialidade de expressão crítica, suscetível de fazer avançar os discursos instituídos. Seria possível admitir que a escrita institucional de si tem êxito, quando o narrador, ao responder às exigências institucionais, descobre o potencial formativo do memorial e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora da existência.

Notas

¹ Maria da Conceição Passeggi, 2000, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2007.

² Agradeço a Gaston Pineau, pela descoberta deste texto de Jean-François Marchat (2005).

³ Resolução 006/05-CONSEPE/UFRN, 19 de abril de 2005, aprovando normas para concurso público para os cargos de professor Auxiliar, Assistente e Adjunto.

⁴ Criada em 1990.

⁵ O memorial de formação foi institucionalizado, pela primeira vez, no Brasil, pelo Instituto de Formação de Professores (atualmente IFESP), em Natal-RN, em 1994.

⁶ I CIPA (PUCRS, Porto Alegre, 2004) e II CIPA (UNEB, Salvador, 2006).

⁷ Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), criada em 1º de junho de 2007.

⁸ Meus agradecimentos aos (às) colegas e amigos(as) professores(as) que, sabendo do meu interesse por esse gênero discursivo, me enviaram seus memoriais, apresentados em concursos para titular e livre docência em universidades brasileiras, e me honraram com a confiança de estudá-los em minhas pesquisas. Outros memoriais analisados encontram-se disponibilizados na Internet.

⁹ Informação de duas professoras e dirigentes do IFESP, participantes da pesquisa. (M. J. M. e M. F. C.).

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. *Memorial*. [S.l.:s.n.,1999] 33 p. Momeografado.

ARAÚJO, Eli de. *Memorial descritivo*. [S.l.:s.n.], 2005. 33 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Psychologie de la vie*. Paris: PUF, 1995.

- BRUNER, Jerome. (...) *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Geog Eshel, 1991.
- _____. *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz/Poket, 2005.
- _____. CARRILHO, Fátima et al. *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Natal: IFP, 1997.
- DAHLET, Véronique. Le mémorial et les je(ux) de la mémoire. *Chemins de formation au fil du Temps*, Nantes, n. 8, p. 172-177, oct. 2005.
- _____. *Memorial*. 2004. 78 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Figuras o indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008.
- _____. Scénarios biographiques et « technologies de soi » dans les politiques sociales d'insertion professionnelle. In : DELORY-MOMBERGER, C. ; BIARNÈS, J. (Dir.). *L'acteur social : le sujet et l'évaluation des politiques sociales*. Nantes: Pleins feux, 2006. p. 115-126.
- DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre*. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris: Ouvrières, 1990.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introduction aux sciences de l'esprit*. Traduction et présentation de Sylvie Mesure. Paris : Du Cerf, 1992.
- DOMINICÉ, Pierre. *La formation biographique*. Paris: L'Harmatan, 2007.
- _____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 1984.

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.17-34.
- _____. *Histoire et histoires de vie*. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Meridiens Klincksieck, 1983.
- GIUST-DESPRERIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p.159-167.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- GUSDORF, Georges. *La parole*. Paris: PUF, 1998.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006a.
- _____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006b, p.21-40.
- KLEIMAN, Ângela. *Memorial*. [S.l.:s.n.,19—?]. Mimeografado.
- LAS CASES, le Comte de. *Le mémorial de Sainte-Hélène*. Paris: Gallinard, 1956. 2.v.
- MARCHAT, Jean-François. Institution du sujet démocratique et éducation de la mémoire. In: BÉNIAMINO, Michel; FILLETEAU, Claude (Coord.)

Mémoire et cultures. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2005. p.481-495.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto) formação. In: *Presente! Revista de Educação*. Salvador, ano 15, n. 52, jun./ago. p. 34-37, 2007.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia*, Natal, v.9, n.13-14, p.65-75, 2006a.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006b, p. 203 - 218.

_____. Memoriais de formação: processos de autoria e de construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2000. Disponível: < <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc> > . Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Car l'autobiographie donne sens et forme à la vie. *Chemins de formation. Au fil du temps*, Nantes v. 8, p. 178-185, 2005.

_____. Narrativa Autobiográfica: gênese e percursos de saberes docentes, Projeto de pesquisa do estágio pós-doutoral, financiado pela CAPES - BEX1429/04-3, 2004.

_____. Narrativa autobiográfica: uma prática flexiva na formação docente. In: COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, 2, 2003, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

_____. Relatório de pesquisa: representações identitárias e autonomia profissional: práticas reflexivas na formação docente. Projeto de Produtividade em Pesquisa (PQ), CNPq. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006c.

_____. Representações Sociais da Escrita. Uma Abordagem Processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). Representações Sociais. 1. ed. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003, p. 45-59.

PINEAU, Gaston. Autobiografia y arte autoformadora de la existencia. *Diálogos*, n. 52, año 12, v.3, p.7-15, 2007.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p.329-343, maio/agosto 2006.

_____. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P. e CASPAR, P. *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.327-348.

_____. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. *Pratiques de formation: analyses*, n. 31, p. 65-78, jan. 1996.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. T. III.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. *Metamemória – memória: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203 - 218.

WULF, Christoph. *Une anthropologie historiquer et culturelle: rituel, mimésis sociale et performativité*. Paris : Téraèdre, 2007.

Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação

Formação do educador: reflexões e práticas a partir de sabores, saberes e memórias

Ana Paula Trindade de Albuquerque

Luiz Felipe Santos Perret Serpa

Mary de Andrade Arapiraca

Antes de tecer os memoriais...

Este texto é um esboço de reflexões e práticas, desenvolvidas no ambiente do Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício no Município de Salvador, fruto de um convênio entre a Universidade Federal da Bahia, representada pela Faculdade de Educação, e a Prefeitura Municipal de Salvador, para graduar professores da sua rede de ensino, em atendimento às exigências da LDB 9394/96. O Projeto em questão insere-se no Programa de Formação de Professores em Exercício da Faced/UFBA, visando tanto ampliar quanto criar novos espaços de interlocução com a comunidade, no que concerne à busca de formas contemporâneas de fazer educação.

Tratando-se de formação de professores em exercício, o Curso desse Projeto cuidou de produzir um desenho específico de currículo. Entendendo que os processos identitários do educador contemporâneo incluem a necessidade de aprender a conviver com o diferente, de conhecer as possibilidades criadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, de ser sensível aos contextos e leitor do mundo, dos saberes e dos variados textos que circulam na sociedade, o currículo dessa graduação, além de contemplar essas necessidades tomou, por fundamento básico de sua prática curricular,

o ritmo e as demandas do cotidiano dos professores e das professoras cursistas. É, pois, nessa diferenciação de currículo que se adota, como princípio metodológico, o memorial de formação, entendendo-o como um documento para o qual confluem, em discurso singular, as elaborações dos cursistas tanto de natureza teórico-prática quanto as emergentes necessidades de aprendizagem e de expressão de desejos, a partir das histórias de vida de cada cursista.

O memorial, como outros gêneros textuais, demanda processos de instrumentalização e orientação das escritas. Sabíamos que, tal como Passeggi (2006) sinaliza, o gênero memorial de formação era também "um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico". (PASSEGGI, 2006, p. 205) Seguindo, portanto, todo o ritual acadêmico, com uma banca examinadora, responsável pela avaliação e com possibilidades de ser objeto de consulta posterior. Essas condições de produção da escrita, do universo acadêmico, revelaram uma tensão que se constituiu criativa no processo de construção dos textos.

Ao tempo que era preciso responder a esse caráter de texto do gênero acadêmico, tornava-se imperativo estimular a imaginação para dar um outro tom às escritas, afastado daquele estigma construído de escrita descontextualizada, relacionada à aprendizagem da gramática normativa, de escrita de primeira versão.

O projeto assim compreende e assim prevê a produção. No caso das experiências que ora se relata, nós tivemos que nos debruçar sobre o gênero textual memorial de formação. A tarefa não foi tão fácil, uma vez que a produção acerca de memoriais de formação ainda é tímida, tendo em vista a já considerável adoção de experiências de memorial em cursos de formação de professores. Como relata Delory-Momberger (2008), os estudos que tomam por base percursos de vida foram por conta de uma demanda das ciências humanas, principalmente a sociologia, história social e psicologia

social; era preciso entender as manifestações individuais de uma mesma cultura, respeitando as temporalidades dos grupos, e, assim, identificar as incidências que marcam e caracterizam uma geração.

Aprendemos com a bibliografia a que tivemos acesso. Aprendemos, principalmente, com o processo dos professores e das professoras cursistas.¹ Inserimo-nos, tal como as cursistas, num movimento definido por Josso (apud PASSEGGI, 2006, p. 204) de “subordinação negociada”, ou seja, uma tensão entre romper com o instituído e segui-lo.

Antes, no entanto, foi preciso desvendar as veredas da singularidade desse tipo de escrita, pois o caso é: o que é o gênero memorial de formação no Projeto Salvador? E é, sobretudo, esse o assunto de que trataremos no tópico seguinte. Além disso, dividimos a reflexão e a escrita deste artigo considerando três palavras que servirão de mote: **os saberes**, com uma abordagem acerca do que da teoria e da experiência das cursistas pudemos trazer à tona; **os sabores**, com um foco nos textos literários, no acervo filmográfico e nas visitas às escolas da rede municipal, verdadeiros “alimentos” para nutrir a fonte de criatividade, com a retina voltada para o fluxo das memórias com toda a instabilidade temporal que elas pressupõem e as lições que daí podem ser digeridas. A terceira palavra, **as memórias**, na verdade, atravessam toda a escrita, tal como as próprias lembranças, num movimento semelhante ao das chamas, ora diminuindo a vivacidade, ora aumentando.

Tecemos ainda mais dois fios, merecedores de menção: um que aborda a linha de escrita monográfica e outro que se configura num encontro de impressões das leituras das memórias das cursistas, pelos orientadores. Como se constituiu essa experiência? Que efeito trouxe essa vivência para o trabalho com os memoriais? Essas se constituem em algumas propostas de diálogo para “banquetes” futuros. Convidamos, pois, os leitores a saborearem tais experimentações de percursos!

Escrever, escrever, escrever: sobre a dor e o prazer do lembrar...

Antes de qualquer consideração acerca das alimentações para a escrita das memórias pelas cursistas, cabe apresentar um pouco de como procedemos para construir esse “banquete” de memórias; resta aos leitores o questionamento: qual foi a proposta de escrita?

Primeiramente, a linguagem atravessou todo o Curso, desde a seleção, prosseguindo por todo o período de funcionamento até a sua finalização. Daí, o que se pode dizer é que, ao contrário da seleção proposta para os cursos regulares, a equipe de coordenação do Projeto Salvador adotou a política da inclusão e não da exclusão. Tudo começou com uma seleção-inclusão, sob a forma de oficinas, que contou com uma proposta de escrita de um memorial de formação, pautada em três linhas distintas, mas relacionáveis: o “eu estudante”, em que os candidatos recordavam como se deu a formação no tempo de escola; o “eu professor”, em que refletiam acerca da prática que alimentavam antes de entrar para o Curso de Pedagogia a ser feito na UFBA; o “eu professor no curso de formação do Projeto Salvador”, em que realizavam uma escrita acerca das suas projeções futuras enquanto docente, tomando como viés o Curso. O importante nisso era que não se reservava apenas um dia para a seleção-inclusão, mas uma semana, o que tinha um efeito diferente, pois os dias de oficina de preparação para a redação do texto também integravam o processo.

Essa escrita da fase de seleção-inclusão tomou-se para os três anos de realização do Curso, pelas duas turmas, como aperitivo para a construção do “prato principal”, ou seja, ponto de partida para o memorial de formação. O que importa notar na escrita é o caráter singular, se consideramos o próprio conceito de memorial. Sabemos que o gênero memorial se constitui pelos relatos de acontecimentos que já se passaram, o que não ocorre, em parte, nos escritos deste Projeto. Para estes, há que se considerarem quatro movimentos imbricados em múltiplas temporalidades de escrita:

a escrita que se relaciona com experiências de formação na vida em família e na vivência na escola, quando estudante (passado);

- a escrita que se relaciona com experiências de formação na prática em sala de aula, como professora antes do curso de formação (passado contínuo);
- a escrita concomitante com as experiências no curso de formação e com aquelas na atuação em sala de aula (presente);
- a escrita que vem da análise das experiências e que se teoriza enquanto um ensaio monográfico (futuro).

Os dois primeiros processos de escrita têm uma aproximação com a concepção construída de memorial de formação. Já a última forma de escrita se diferencia, pois fica mais difícil escolher o que foi marcante ou não, visto que não existe o tempo de maturação para digerir a experiência, ou quase não existe. Para entender esse movimento, é preciso compreender aquilo que Passeggi (2006) nos oferece como fruto de uma pedagogia autobiográfica: a própria mediação biográfica necessária que implica no acompanhamento, na explicitação biográfica e na escuta sensível. Esse percurso de relação entre orientador e orientandas integra-se no entendimento dos ritmos de compreensão do próprio processo de escrita: num primeiro momento, repleta de emoções, indecisões, ou tal como sintetiza Passeggi, “[...] ou tudo é importante ou nada tem valor”. (PASSEGGI, 2006, p. 211-212) Prazer e dor se misturam por entre os meandros de memórias que teimam em vir à tona, que querem aparecer.

A partir dessas considerações, foi-nos possível inferir uma tendência à focalização do relato no curso de formação, por receio, talvez, de revelação da singularidade, ou a dor desse desnudamento. O Curso parece ser tão importante que a vida profissional só merece ser relatada a partir daquele ponto. O trabalho de acompanhamento, numa *mediação iniciática* (para usar também termos empregados por Passeggi, 2006), é confrontado com uma angústia pelo tipo

textual descritivo, em excesso. O que fazer? O acompanhamento também se transforma em dor para orientadores. E aí a indagação é de ambos: o que é mesmo importante nesses relatos?

Nessa fase, encontramos-nos novamente com a autora tão citada, Passegi (2006), quando buscamos explicitar as memórias das professoras cursistas, trazendo um *zoom* para que elas percebam o que realmente ganha esse *status* de importância e é merecedor de relato. Para essas escolhas, é preciso retomar as memórias da vida, da formação quando estudantes, da atuação em sala antes mesmo do Curso, que explicam um pouco das escolhas feitas durante o Curso de formação. As cursistas, aos poucos, vão compreendendo que nem tudo precisa ser mencionado, que no gênero memorial (e mais ainda no memorial de formação) as experiências e leituras devem estar associadas, interligadas, explicarem-se.

E é nesse ponto que passamos à terceira fase da escrita do memorial de formação, aquela em que as cursistas foram interpeladas a pensar sobre as próprias escolhas e percursos durante a vida acadêmica. Foi o momento de estar consciente sobre a própria consciência dos fatos vividos. (PASSEGI, 2006)

Tanto no momento de explicitação biográfica como nesse terceiro momento, a escrita ganha outro fluxo e as escolhas ficam ainda mais dolorosas, pois é preciso ir mais a fundo, revelar um pouco mais de si, envolver-se com os dramas e os sabores da formação, entrar em franca tensão com as exigências acadêmicas (há o choque inevitável entre a repetição e a inovação entre outras coisas).

No último movimento dessa escrita, nos vimos em “xeque” com a academia. Tudo isso vivido, os relatos e experiências transformam-se em teoria, em ciência. As professoras nesse momento são autoras de teorias das suas próprias preocupações. O medo vem à tona mais uma vez. O simulacro da academia, lugar de saber, enche de pavor as professoras que até então se colocavam no papel do “eu não posso”, “eu não consigo”. O pensamento acerca das verdades absolutas dos lugares do conhecimento e de que elas estão habitan-

do esse lugar e dele fazem parte e que também são agentes de produção do conhecimento é quebrado pouco a pouco, a partir do exercício das leituras e da escrita de si e do outro.

A dor e o prazer da escrita se fundem e provocam transformações. E nós mergulhamos nesse processo alimentando esses prazeres e dores, por meio de saberes, sabores e memórias, ora estimulando reflexões, ora sensações, ora lembranças... E é sobre esses estímulos de escrita que vamos alimentar os próximos tópicos.

Dos saberes que a gente traz, dos conhecimentos que a gente estuda, e tudo se mistura nos memoriais...

Tomando a pista oferecida pelo título do texto, enveredamos, neste espaço textual, pela digestão e metamorfose de conhecimentos e saberes. A formação das professoras cursistas gerou momentos necessários para compartilhar leituras, experiências e conhecimentos. Esses foram momentos de estímulo para os grandes debates e também para a aproximação de relação das vivências com as vozes dos autores, visando dar sentido ao vivido.

Começamos a oferta com leituras de textos tais como o de Prado e Soligo (2004) que serviram para dissolver as angústias iniciais recorrentes: “não saber como escrever e nem o que escrever”. Era a fase de apropriação da própria prática de escrita do memorial de formação, que não se esgotaria naquele momento, mas imprimiria um ritmo mais seguro aos passos do caminhar, como já foi explicitado anteriormente. Entre outras considerações, o texto supracitado trazia entendimentos sobre as vozes que silenciavam momentaneamente a da ebulição de dúvidas que insistia em inquietá-las:

Pensar nos porquês das minhas atitudes diante das situações que vivo e nas capacidades que desenvolvo para certas coisas e não para outras [...] Assim, estou sempre atribuindo um

juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e dos quais eu participo como ator ou mero espectador, se representa ou não, algo de valor para mim. Só que esse juízo de valor nem sempre é condicionado à minha escolha consciente. Mesmo que eu não perceba, atribuo um juízo valorativo a toda interação com o mundo exterior, que acontece a todo instante: nas inúmeras situações com as quais me deparo no decorrer do dia ou em minha tentativa de organizar as idéias enquanto penso comigo mesmo, não estou sozinho – o outro se apresenta a todo instante. (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 5)

Outra das vozes que foram convocadas para “recheiar” os percursos de escrita foi a de Magda Soares (2001), com o seu texto *Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora*. Damos prioridade aos capítulos em que a autora trata da sua relação com a proposta de escrita, algo que poderia também ser desenvolvido nos relatos das professoras cursistas. Por que não? Esse era um outro viés possível dentro do trabalho de escrita: a reflexão sobre o próprio processo de escritura. Deixamos explícito, entretanto, ressaltando as palavras de Soares, que existem diversos subgêneros dentro do gênero memorial, o que pode ter “apimentado” ainda mais as sensações das cursistas. Diz Soares (2001, p. 25, grifo do autor):

[...] fazer uma tese cujo objetivo é a própria vida acadêmica (pois é isto o *memorial*) obriga o professor universitário a ultrapassar o *que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez, para que fez e como fez*; ou seja: além da enumeração, que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa. E mais: o *memorial* só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar, e só a esses deveria ser oferecido o acesso ao último degrau da carreira docente universitária.

O gênero memorial acadêmico tem suas características próprias, tal como nos relata Soares (2001), porém ela aponta caminhos parecidos para quem está em processo de produção desse gênero de escrita: a questão da justificativa, da análise e também a do ter o que dizer. No caso das professoras cursitas, o terem o que dizer foi construído já na própria prática e nas formações anteriores (de vida, estudantil e de prática em sala de aula).

Mais algumas lições o texto em questão trouxe para a escrita das professoras cursitas, a saber: a lição da não-linearidade do texto; o aproveitamento do que se viveu e a seleção dos fatos quando da escrita. Acerca da não-linearidade, Soares (2001, p. 27) ensina que o movimento de escrita “pode fazer supor que a minha vida acadêmica [da autora] desenvolveu-se linearmente, seguindo um traçado pre-determinado, como se fosse lento e seguro caminhar por vias maduramente escolhidas”. Esse trecho ajudou-lhes a notar que o texto não precisava seguir a cronologia dos acontecimentos do Curso, as coisas poderiam se encontrar, no mesmo espaço textual, sem necessariamente terem ocorrido juntas. Quem montava as peças da vida em formação eram elas, na ordem de importância, de lembrança, de preferência. Porém, a singularidade da escrita, como já especificamos anteriormente – de viver os fatos e ter que relatá-los simultaneamente – provocava essa angústia nesse caminhar pelas e com as palavras. A outra lição: “Arranca-se o que um dia se plantou, planta-se outra coisa, mas não se lança fora o que se arrancou”. Ou seja, o que se escreveu não pode ser alvo de abandono, aconselhamos. Tal como sugerimos, o aproveitamento do que se principiou no período de seleção, assim também foi com os primeiros escritos “em forma de diário de bordo”, ou seja, as escritas registradas acerca das atividades do curso, que não necessariamente, integraram/integrarão as escritas do memorial de formação. A última das lições do texto em questão foi a de que a própria seleção do que se vai dizer já é uma interpretação, uma atitude, perante os saberes herdados; e mais do que isso! Diz-nos Soares (2001, p. 27, grifo do autor)

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. [...] obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto*.

Juntamos, pois, tais peças do quebra-cabeça que era a orientação cujo gênero íamos apreendendo, em grupo, e dividimos a experiência de sucessivas descobertas, de insatisfação da ilusória completude, de escrita insatisfeita (sempre com algo a acrescentar), cuja insatisfação termina com a negociação do ponto final, tanto no texto escrito, como na experiência de formação, que se esgota com o tempo cronológico de três anos, mas não no decurso da vida.

Vale ressaltar que outros estudos realizados tornaram-se fontes importantes de “alimentação” dessa escrita: as oficinas, as palestras, os seminários de abertura, as atividades, os grupos de estudo foram estimuladores dos amadurecimentos reflexivos. Os autores lidos transformaram os próprios percursos pessoal e profissional. A metamorfose, tal qual a lagarta, o casulo e a borboleta, acontece dentro do tempo de cada participante. Entender seus saberes, e validá-los, torna-se palavra de ordem. Validar, antes de tudo, visto pela perspectiva de se autorizar, autorizar suas crenças e, conseqüentemente, suas histórias. Essa tarefa não é fácil, se entendermos que a nossa história educacional está marcada pelas figuras detentoras do conhecimento e pelos espaços de poder que tentam nos convencer o tempo inteiro de que há categorização entre quem sabe ou não, quem pode ou não “ter” conhecimento. Uma tensão presente e muito frequente nas interrogações das professoras cursistas, considerando o “peso” da escrita (associada às regras da gramática normativa) no imaginário delas, quando mergulharam na proposta de trabalho final de cur-

so. Aliás, o "peso" não só da escrita, mas também da Academia, com todos os seus "fantasmas" de objetividade, detentora do conhecimento e também, porque não, ideal de vida.

*Sabores vivenciados, (re)lembrados, escritas, (re)escritas:
entre filmes, poesia, literatura,
escolas... viagens*

Falar sobre a escrita através dos sabores é falar do compartilhar dos "alimentos", elementos que fizeram e fazem parte da escrita. Elementos que se agregam e que são geradores e disparadores de memórias, ou mesmo, construtores de outras memórias. Mas do que estamos falando?

A proposta apresentada para as aulas de escrita de memorial foi além da técnica e das normas da ABNT. Era preciso abrir o cadeado da imaginação e perceber que a estrutura do memorial vai além de regras e normas acadêmicas, passa pelos campos dos sentidos e desagua em estratégias de escrita que acolhe a sensibilidade literária que se entrelaça com a sistemática do trabalho acadêmico. Então, na perspectiva de tais construções, o banquete foi servido: filmes, poesias, literatura e o que mais se pôde experimentar. A intenção foi mexer com racionalidades, sentimentos, sensações. Provocações para experimentar variados sabores. Do filme *Narradores de Javé*, assistido logo nas primeiras aulas, a discussão acerca da construção de um memorial científico veio à tona, misturada com as histórias de algumas cidades. A proximidade de alguns personagens com pessoas conhecidas do passado das cursistas foi um elemento fundamental na discussão, pois o processo de identificação facilitava a problematização da história e a percepção da mesma. A ponte foi estabelecida entre a discussão do científico e validade das memórias como tal.

Uma vez superado o medo inicial da escrita, os textos foram chegando, alguns mais descritivos, outros mais reflexivos, alguns

minuciosos, outros com quase nenhum detalhe. Então, o filme *Colcha de retalhos*, trouxe à tona a discussão acerca da bendita “costura” do texto, ou dizendo melhor, começamos a discutir a ligação mais ou menos natural e possível dos fragmentos do memorial para se obter uma narrativa coerente com a história de cada um. A palavra de ordem era “a tal da ponte”, “a tal da costura”, e todos correram a pegar suas “linhas” e “agulhas”, para juntar os retalhos, fazendo o exercício de entender as matizes e combinações das suas escritas. Esse processo foi lento, conquistado no dia-a-dia da escrita, nas idas e voltas das correções entre orientador e professora cursista. Um belo dia, em plena sala, uma ou outra dizia “caiu a ficha, agora entendi o que é essa tal de ponte”, e assim, muitas vezes o texto foi (re)escrito. Igual a vida de cada um, que se (re)escreve a cada pôr-do-sol. *Escritores da Liberdade*, que aborda, de uma forma comovente e instigante, o desafio da educação em um contexto social, trouxe uma reflexão acerca do conhecimento do outro, do diferente através da escrita da história de cada um. E não era quase isso que estávamos fazendo? O “quase” foi resolvido com a proposta do momento de troca de memoriais, durante as férias, quando cada uma lia sobre a vida da outra e observaria a forma como a outra escreve, seus dispositivos de sedução utilizados no texto. Foi uma rica experiência que mexeu com o sentimento do grupo, pois até aquele momento quase que só os orientadores sabiam dos segredos de cada texto. Com a troca, o medo da leitura de suas vidas e de seus segredos, expostos em seus textos, foi quebrado. O entendimento de que o memorial de formação precisa deslocar-se do espaço de propriedade privada do autor e de que o que está sendo contado pode ser parte da história humana, em especial da história da educação fez-se realidade. Isso foi, a nosso ver, um sinal visível de maturidade, de abertura, de sofrida e gradativa confiança em si e no coletivo. O entendimento de que nossa vida é parte e faz parte da história do mundo, nos torna mais responsáveis por nós e pelos outros, conhecidos ou desconhecidos

por nós. Então, por que não compartilhar nossas experiências a quem interessar possa? Esse desvelamento de si foi algo assombroso para elas e a escrita inicial, como era de se esperar, apontou para uma seleção condicionada a “mostrar” fatos “neutros”, que não anunciavam (e denunciavam) as manifestações de subjetividade.

Mas nem só de filme vivem os encontros de memoriais e os sabores passam por poesias, leituras e realizações. De uma palavra relacionada à escola, poemas atravessam a sala. E quem disse que em memorial não cabe poesia? Assim, brincamos um pouco com as formas da escrita, procurando trazer para o texto memorialístico certa maleabilidade, ou mesmo, plasticidade, no que tange aos relatos e suas descrições e reflexões. As oficinas auxiliaram-nos nessa intencionalidade. Os Grupos de Estudos Literários trouxeram uma obra que foi muito importante na escrita das professoras cursistas: *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que em forma de prosa-poética, apresentava-lhes a possibilidade de dizer de outro modo:

Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho penetrando pelos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar as mentiras das verdades. Tudo era possível para ele e suas letras. Não ser filho do meu pai era perder meu avô. O pesar estava aí. E se isso estivesse escrito no teto, em alguma parte bem alta da casa onde eu só pudesse ler depois de grande? Eu sabia os poderes do Pai, o silêncio do Filho, sem conhecer o Espírito Santo. (QUEIRÓS, 1995, p.18-19)

Essa ampliação do olhar, ou a transgressão ao habitual, próprio da literatura, serviu de alimento para que as professoras cursistas se dispusessem a experimentar diversas possibilidades de escrita que a língua oferece, que acreditassem em sua capacidade e autonomia para negociar com as palavras.

Toda a trajetória curricular contribuiu – primeira turma – e contribuiu – segunda turma – para que não se descuidassem nem descuidem de alimentar o texto. Vale destacar sobre isso as visitas às escolas, numa atividade denominada Projetos de Ensino e Práticas Formativas, cujo exercício foi o de sair, ou melhor, de se abstrair do mundo rotineiro da escola e compartilhar, agora fisicamente, a sua história. Essa atividade, que abrange três semestres, compreende o estudo de todo o universo escolar de docência dos cursistas, quer do ponto de vista teórico quer do prático.

As visitas foram realizadas pelo grupo, a partir do quarto semestre do curso, quando já era possível um olhar crítico-analítico, olhar de pesquisador. A alegria de receber e recepcionar cada colega em sua escola, seu espaço de trabalho, foi decisivo para que todo o grupo entendesse o grande universo das escolas da rede municipal de Salvador, em suas diferentes realidades. O contexto histórico veio à tona nesse processo de releitura, de transformação do olhar, uma vez que em cada escola e seu cotidiano, era possível enxergar “a escola”, do ponto de vista da instituição construída historicamente e que contava com práticas de ensino cristalizadas. No retorno das aulas em campo (*À escola, com prazer!*), o diálogo interior, com diversos autores e com colegas, contribuiu definitivamente para tornar a escrita do memorial um exercício conscientemente polifônico. À medida que foram experimentando novas realidades, foram permitindo que as vozes encontradas dialogassem com as próprias histórias/memórias. Das experiências vividas em Projetos de Ensino e Práticas Formativas, surgiram os dolorosos e prazerosos temas que desaguaram em um ensaio monográfico, última fronteira a ser conquistada no curso da escritura do memorial.

Ensaio monográfico: vida entrelaçada ao conhecimento – estamos fazendo ciência?

O ensaio monográfico nada mais é e nada mais foi do que a escrita de inquietações sentidas, refletidas, vivenciadas no cotidiano de cada um e nas visitas da atividade Projetos de Ensino e Práticas Formativas. Quando propusemos a inserção de um ensaio monográfico, propusemos, também, uma escrita pautada no olhar investigativo, estimulado pelas experiências de leituras de textos escritos. Um exercício de trazer a aprendizagem a partir da vida vivida e da vida presente, de traçar a teoria, através das histórias de vida num outro viés: o do deslocamento. Nesse momento, o distanciamento do pesquisador do seu campo é imprescindível para uma investigação que visualize o maior número de lados possíveis do desenho rabiscado, da temática escolhida. Os temas escolhidos surgiram a partir de desejos, mas com um limite detectado pela orientação desses temas. Em outras palavras, cada cursista, nos seus relatos em sala, a partir do visto, do vivido e do ouvido nas escolas do município (suas escolas), apontam uma regularidade discursiva de assuntos e é a partir daí que os professores da atividade indicam as possibilidades para a escolha dos temas. No caso do Projeto Salvador I, foram mais frequentes e atravessaram as escritas dos ensaios os seguintes temas: o nome da escola e sua história, o espaço físico para o recreio e a relação religião e escola.

O exercício do olhar se pautou, sobretudo, nas ideias do texto de Corazza (2000) em que se discute, entre outras coisas, a dificuldade e quase impossibilidade de a instituição “a escola” lidar com outras linguagens, discursos, singularidades. E, nessa impossibilidade, opera-se com o estereótipo (classifica-se aquilo que não se pode entender), com a indiferença (é mais cômodo ignorar do que entender) e com a hesitação.

A orientação que buscamos oferecer foi no sentido de que focalizassem o olhar que tiveram nas visitas em dois momentos distintos: um primeiro para provocar sensações diferentes das que

vivenciavam na rotina: “o que vi, o que senti e o que ouvi” no ambiente da escola era mais importante do que qualquer análise mais profunda. O texto mote para esse movimento está transcrito a seguir:

À escola , com prazer!

[...] A escola é uma fala, às vezes barulhenta, estridente, nos gritos das crianças, nas ordens também gritadas do(s) professor(es), da(s) diretora(s). Vozes altas onde pouco se ouve, apesar de se escutar muitos sons: pedidos de silêncio, vozes de chamamento, risos, ameaças, proibições. [...] A escola é um lugar de som, com ritmo próprio, regularidade, marcando a entrada, a fila, o *recreio*, a saída. Há o som de cada aula e, o som de cada sala. A escola é um lugar de tempos, compassados, encompassados, onde o tempo dos sons se mistura aos códigos, sinais e símbolos de movimentos e regras de convivência [...]

Vamos ‘À escola, com prazer?’ Vamos ao seu ‘espaço mágico’?
Vamos às descobertas? Vamos aos diálogos?²

Para isso, elegemos, em cada encontro destinado às visitas, uma anfitriã/um anfitrião que era responsável por receber o grupo de visitantes e, de certo modo, “conduzir” o percurso na escola escolhida. Como todo o olhar é seletivo, as escolhas do que olhar nas escolas, sem dúvida, levaram em consideração textos, filmes, debates entre outras linhas de estudo.

No segundo momento, o importante passou a ser o modo como se processa a gestão das aprendizagens, tomando como foco o texto de Corazza (2000). Com um trabalho anterior do olhar, os professores já não precisavam da anfitriã ou do anfitrião para ler a escola, saber onde centrar o seu olhar, porém era preciso, por parte

dos professores de Práticas Formativas, uma orientação para o deslocamento, para que os olhos não se voltassem ao que já se sabia que estava posto. Era preciso, também, aguçar os olhares para as “miudezas” do cotidiano das salas de aula, tais como o uso dos livros didáticos, os julgamentos, os cadernos dos alunos, os gestos de escrita registrados nos quadros... Foram exercícios necessários para que a escrita do ensaio, ao mesmo tempo, que inaugurasse ou reforçasse os diálogos com vozes de autoridade, fosse mais um fio possível de memórias, dentro da tessitura já tecida, isto é, não parecesse “um estranho no ninho”.

*Sobre a leitura do outro:
o olhar do professor-orientador*

Não é tarefa fácil a leitura do outro. É como costurar, em tecido que não é seu, é sempre um risco. Arriscamo-nos! Mergulhamos de cabeça nas histórias como se parte dela fôssemos. Entre os meandros da escrita coube a nós a tarefa de provocar, interrogar, desafiar. Além de todos os dispositivos apresentados, durante a leitura dos rascunhos, que são pedaços que vão se agigantando, modelando e ganhando corpo à nossa frente, a nossa escrita foi entrelaçada, seja com perguntas, com afirmações, o diálogo foi estabelecido no papel e para além, nas aulas de memorial, em exercício coletivo.

Negar a afetação da leitura de memoriais em nós, não seria possível. Contudo, o mesmo distanciamento exigido das cursistas também é exigido ao professor-orientador. Sem isso, estaríamos navegando a deriva, ao sabor das histórias, como é permitido a qualquer outro leitor. Mas não somos esse tipo de leitor, a nós nos cabe a tarefa de entrar na leitura munidos de um olhar crítico-analítico apurado, em busca das linhas e entrelinhas, da significação dos discursos e do clarear do mesmo, tudo isso emprestado da alegria e dor de quem o produziu.

A concordância ou discordância de nós professores com os pontos de vista teóricos expressos nos textos é matéria de diálogo. Por isso, nos colocamos num “entre-lugar” quando estamos no exercício de leitura do memorial. As nossas vivências, crenças, percursos, também são colocados em “xeque”, nesse lugar de leitor qualificado pela função de professor orientador, o que não nos qualifica como detentores de verdades absolutas. A postura é horizontal e isso é fundante na dialogia orientador/orientanda. Desse modo, uma vez estabelecido o “entre-lugar”, a riqueza da experiência se faz nos dialogantes percursos memorialísticos.

Para chegar ao fim...

É certo que depois do processo, do término da escrita, o ponto nunca é final, as histórias continuam. Cada encontro com os cursistas da primeira turma, pelos corredores da FACED, nas ruas da cidade, nos *shoppings*, enfim, na vida, atesta suas certezas de que sua atuação repercute na história da educação de sua gente. A perspectiva da coordenação do Projeto é a de tornar sistemáticos esses encontros para que a constituição dessa história continue tecida com acompanhamento e atenção da Universidade/Faculdade de Educação e seu Programa de Formação Continuada de Professores.

Cruzar percursos, caminhar junto, tecer tramas de existência em movimento comprometido e responsável é o destino do Projeto Salvador que adota a memória como cerne da dialética de chegadas e de partidas.

Notas

¹ Na primeira turma, já concluída, era absoluta a maioria de professoras; numa totalidade de 100 cursistas, apenas dois professores. A turma atual é totalmente composta de professoras. Por essa razão, o texto vai, de agora em diante, utilizar a nomenclatura de cursistas no feminino: professoras cursistas ou as cursistas.

² Texto construído pelos professores da atividade Projetos de Ensino e Práticas Formativas, aproveitando trechos de textos retirados de artigo de Sandra Mara Corazza.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-103.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique. In: DELORY-MOMBERGER, Christine; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Parcours de la vie, apprentissage biographique et formation*. Paris: Téraèdre, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. O memorial de formação: história da experiência e outras histórias In: NOGUEIRA, Eliane Greice D.(Org.) *Memórias: professores partilhando suas histórias*. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2004. p.14-25.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Por parte de Pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

SOARES, Magda. *Metamemórias-Memórias: travessia de uma educadora*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Filmes

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher. Intérpretes: Hilary Swank; MPatricky Dempsey e outros. Roteiro: Richard LeGravense; Erin Gruwell. [New York]: Paramount Films. 2007. DVD (123min), color. Título original: Freedom Writers. Baseado em fatos reais.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani e Bananeira Filmes. Intérpretes: José Dumont; Matheus Naschtergaele e outros. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. São Paulo: 2003. DVD (100min), color.

COLCHA de retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse. Produção: Universal Pictures. Intérpretes: Wynona Ryder; Anne Bancroft e outros. Roteiro: Whitney Otto; Jane Anderson. Los Angeles: [s.n.], 1985. DVD (109min), color.

Memória na formação docente: compreensão e interpretação

Fabrizia Pires de Oliveira

Memória é, aqui, a concentração do pensamento que, concentrado, permanece junto ao que foi propriamente pensado porque queria ser pensado antes de tudo e antes de mais nada.

Heidegger (2006)

Esta produção textual argumenta sobre a relevância de uma investigação para a temática Memória e Formação Docente, estabelecendo uma conexão com os estudos realizados na disciplina Compreensão e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.¹ Nossa proposta pretende abordar questões relativas à memória/história de vida na formação docente e suas formas de análise e compreensão, dialogando com algumas ideias de Dilthey (1986), Heidegger (2006) e Gadamer (2003) a respeito da *compreensão/interpretação*. Mais especificamente, pretendemos delinear o uso didático da memória/história de vida pessoal ou coletiva de docentes, por intermédio de uma reflexão de experiências pessoais de trabalho e estudos com base em sua trajetória acadêmico-profissional, expresso na forma de memorial.² Neste sentido, nossa proposta estaria em conformidade com o pensamento de Gadamer (2003, p. 154), no que diz respeito à *compreensão* do indivíduo a partir do conhecimento histórico:

A verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenômeno concreto como caso particular de uma regra geral, mesmo que esta última fosse subordinada aos desígnios

puramente práticos de uma eventual previsão. Seu verdadeiro objetivo, mesmo utilizando-se de conhecimento gerais, é, antes, compreender um fenômeno histórico em sua singularidade em sua unicidade.

Ainda que Gadamer (2003) aqui se refira ao conhecimento histórico, em virtude da natureza epistemológica própria das ciências humanas, entendemos ser possível estender essas formulações, não apenas ao conhecimento histórico – entendido como algo específico das ciências históricas –, mas ao conhecimento em geral acerca do homem, na visão de que o conhecimento do/e sobre o homem é sempre de caráter histórico.

Nenhuma aproximação, teórica ou prática, no processo de ensino-aprendizagem é neutra, as experiências de vida que os docentes trazem na memória têm um efeito em suas práticas profissionais. Os estereótipos, algumas vezes observados em sala de aula, a despeito de uma formação intelectual possivelmente consistente, podem ser ressonâncias de situações experimentadas pelo educador em algum momento cotidiano de sua vida. Fazer, então, com que cada professor perceba a si mesmo, incentivando um pensar crítico sobre os significados de suas ações pessoais – o que pensam e como experimentam as coisas, como olham o mundo e o que fazem em sala de aula – tem sido uma alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de processos de ensino-aprendizagem que tenham o sujeito e a cultura como pontos de referência. Contudo, é preciso enfatizar que o conceito de memória aqui empregado não se refere apenas às lembranças ou a uma faculdade psíquica. A memória institui-se a partir da lembrança, mas também, e principalmente, com o seu relato. A memória torna-se, em suma, a narrativa do que é memorado. (FERREIRA, apud FEITOSA, 2005, p. 28) Deste modo, podemos compreender um memorial como expressão da memória, uma referência narrati-

va do que é memorado. Contudo, ainda se faz necessário apontar distinções entre memorial e narrativa histórica.

A narrativa histórica pretende descrever a trajetória de acontecimentos pessoais da maneira como aconteceram ou foram percebidos. Neste caso, os eventos significativos para o indivíduo estão geralmente vinculados a situações de vivências, como, por exemplo, as de caráter familiar, ocorridas numa certa escala de tempo. O memorial, por sua vez, além dos aspectos descritivos já mencionados, possui um caráter reflexivo, tornando-se um evidente esforço de *compreensão* crítica do sujeito histórico. Neste sentido, vemos nas ideias de Dilthey (1986) que traz as chamadas ciências do espírito e da vida para uma busca de alcançar uma interpretação das “expressões da vida interior”. Essa vida interior, entretanto, não significa um mergulho solitário na subjetividade, já que é “[...] só pela *compreensão* de mim com os outros que experimento o que há em mim de individual”. (PALMER apud TOURINHO; SÁ, 2002, grifo nosso)

Para os professores, trazer à memória aspectos importantes do processo de formação profissional pode se constituir num instrumental importante para essa interpretação da “vida interior”, como também no desenvolvimento da (auto)crítica e *compreensão* de sua prática docente. Kenski, em seu texto *Memória e prática docente*, afirma que a análise crítica das diversas situações vivenciadas pelos professores abre caminhos para que estes possam superar ou reformular concepções pessoais sobre práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Dentro do contexto de análise das experiências vividas e de nossa percepção de realidade, Russell (1977) observa, por sua vez, que:

Na vida cotidiana assumimos como certas muitas coisas que, se as examinarmos melhor, descobrimos serem tão contraditórias que só uma reflexão demorada permite que saibamos em que acreditar. Na busca da certeza é natural que comecemos

pelas nossas experiências imediatas e, num certo sentido, sem dúvida que o conhecimento deriva delas.

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme nos lembra Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

Benjamim (1994 apud DUTRA, 2002, p. 372) argumenta que na narrativa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, na narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Schmidt (1990 apud DUTRA, 2002, p. 372) complementa a ideia:

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamado o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática – fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele.

Assim, entendemos que trabalhar com memória na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como também dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino.

O rememorar as próprias experiências é um exercício que pode favorecer a presença da subjetividade, ou seja, “[...] o sujeito tende a destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer”. (CUNHA, 1997) Este mosaico de situações torna-se, no entanto, significativo e as aparentes contradições encontradas podem ser exploradas com fins pedagógicos.

Para tal, é exigido entender, antes de tudo, que as apreensões que se constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação própria da realidade e, como tal, são passíveis de reinterpretações. A *compreensão*, “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade” (DILTEY, apud TOURINHO; SÁ, 2002), se faz “a partir da própria vida” encarada como sentido, como experiência conhecida a partir de dentro, já que a experiência concreta e não especulação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma teoria das ciências do espírito. (TOURINHO; SÁ, 2002) Para Berger e Luckmann (1985, p. 109), estas análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.

Diferentemente de outros objetivos de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas que mais interessa em um memorial, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Nelas vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia já nos ajudaram a construir, ou seja, de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, dentre outras questões. (CUNHA, 1997)

Outro aspecto importante é que o trabalho com as narrativas contidas no memorial se torna profundamente formativo, na medida em que proporciona transformações e redirecionamentos nas práticas de ensino-aprendizagem. Como bem expressa Ferrer, “[...] compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”. (FERRER apud CUNHA, 1997) Assim, “O nosso pensamento não pode ir além da própria vida, não tentamos encontrar idéias por detrás da vida porque é a partir da própria

vida que temos que desenvolver o nosso pensamento e é para ela que orientamos as nossas questões”. (PALMER, 1997 apud TOURINHO; SÁ, 2002, p. 8)

Por certo, o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências em um memorial é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, no qual sua condição existencial se torna o ponto de partida para a construção de seu desempenho, tanto na vida cotidiana como na profissão. Através da narrativa ele vai (re)descobrimdo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai (re)construindo a compreensão que tem de si mesmo.

Na perspectiva de Kenski (1994 p. 48), o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, ou seja, aquela que ressignifica o vivido. Shor, em diálogo com Freire, reforça esta perspectiva, afirmando que, constantemente, devemos pesquisar as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem, “[...] porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado a suas consciências”. (FREIRE; SHOR 1987, p. 20)

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social comumente envolve as pessoas numa espiral de ações sem uma reflexão necessária. “Acabamos agindo sob o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos”. (CUNHA, 1997) Para o educador, esta perspectiva é problemática, porque não só ele se torna vítima desta armadilha, como não consegue estimular seus educandos a que se definam a si mesmos como indivíduos.

Contudo, diferentemente da ação humana tradicional, motivada pelos costumes, tradições, hábitos e crenças, quando o indivíduo age movido pela obediência aos hábitos fortemente enraizados em sua vida, é preciso desenvolver a condição da racionalidade prática, que é criada pelos conhecimentos e saberes do indivíduo. Neste sentido, Pérez Gomez (apud NÓVOA, 1995) afirma que o professor tem de ser o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

O processo de formação do professor a partir de produções de memórias legitima o lugar de sujeito do conhecimento que deve ser assumido por este professor. O trabalho com memoriais possibilita também ao professor relatar os fatos vividos por ele mesmo, perceber-se muitas vezes na sua reconstrução e a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. Discutir as memórias na formação do professor é procurar tornar possível sua intervenção na construção do seu espaço pedagógico, para que ele não seja mais um produto dos saberes, mas que ocupe um lugar na construção do seu saber.

Conforme Gadamer (2003), em seu texto *O problema da consciência histórica*, o homem na contemporaneidade tem a possibilidade de ter total consciência da historicidade do tempo presente e da relatividade de toda opinião, diferentemente das antigas tradições, fechadas em si mesmas. Como consequência, visões de mundo – até mesmo as mais antagônicas – devem formar um todo compreensivo e coerente. A necessidade de compreensão de múlti-

plos pontos de vista, que nos coloca na perceptiva do “outro”, exige de nós a constituição de um certo senso histórico, que deve ser entendido como “a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado a partir do próprio contexto em que ele emerge”. (GADAMER, 2003, p. 122) O entendimento deste senso histórico é particularmente importante para nosso trabalho, em virtude do objeto com o qual trabalhamos, ou seja, o memorial no processo de formação do professor. Assim, ter um senso histórico apurado é superar, de modo consistente e consequente, a ingenuidade do senso comum que nos leva a julgar o passado a partir de medidas supostamente evidentes da atualidade.

De modo específico, a consciência contemporânea assume com o senso histórico uma posição crítica reflexiva com relação a tudo que é comunicado pela tradição. Tal atitude reflexiva denomina-se “interpretação” (GADAMER, 2003, p. 126), pois, quando um significado de um texto qualquer não é de imediato compreendido, uma interpretação é necessária, resultando na explicitação das condições que conduziram o texto em questão a ter esse ou aquele significado.

De modo geral, a interpretação é aplicada não apenas aos textos, mas, de forma mais abrangente, a tudo que nos é transmitido pelas tradições. No processo de interpretação é exigido olhar para além do sentido mais imediato em virtude deste nos chegar, em certa medida, mascarado ou mesmo deformado por alguma ideologia. Para tanto, é necessário, antes de tudo, um “estranhamento” em relação ao que deve ser interpretado, pois o que é imediatamente evidente não requer interpretação. Para as ciências humanas na contemporaneidade, todo material com que ela trabalha – e aí incluímos o memorial – requer uma interpretação crítica, sendo esta uma postura decisiva e fundamental.

Coerente com esta perspectiva do conhecimento histórico, desenvolvido por Gadamer (2003), e sua exigência de interpretação crítica de tudo aquilo que seja abordado como objeto de estudo,

encontramos na fenomenologia uma postura decisiva para que tal descrição e interpretação sejam levadas a efeito de modo consistente.

O núcleo principal da fenomenologia é a noção de intencionalidade, pela qual é sugerida a superação das tendências racionalistas e empiristas surgidas ainda no século XVII. A fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia razão-experiência no processo de conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que, contrariamente ao que afirmam os racionalistas, não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo; e mais, que toda consciência é consciência de alguma coisa. Também, contrariamente aos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há um objeto em si, já que o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado.

Com o conceito de intencionalidade, a fenomenologia se contrapõe então à filosofia positivista do século XIX, presa a uma visão objetiva do mundo. À crença na possibilidade de um conhecimento científico neutro, privado de subjetividade, e, por consequência, mais distante do homem concreto, a fenomenologia se contrapõe, apontando uma retomada da “humanização” da ciência, estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, estes considerados como polos inseparáveis de uma mesma realidade.

O conceito de fenômeno em sua raiz grega significa “o que aparece”. Daí a fenomenologia abordar os objetos do conhecimento tais como aparece, isto é, como se apresentam à consciência. Neste sentido, inexistente uma realidade “em-si”, separada da relação com o sujeito que a conhece, isto é, não existe um ser “escondido” atrás das aparências ou do fenômeno. A consciência desvela paulatinamente o objeto através de perspectivas variadas. Assim, para a fenomenologia, a consciência se torna doadora de sentido, isto é, fonte de significado para o mundo. Conhecer, então, se torna um processo interminável, quando a consciência realiza uma exploração exaustiva do mundo. No entanto, a consciência que o homem tem do mundo é mais ampla que o mero conhecimento intelectual,

visto que a consciência se torna fonte de intencionalidades não apenas cognitivas, mas também afetivas e práticas. Assim, o olhar que o homem lança sobre o mundo é o modo pelo qual este experiencia o próprio mundo.

Na tradição filosófica da teoria do conhecimento, o próprio conhecimento é descrito a partir da relação dicotômica entre sujeito e objeto. Neste viés, o homem – o sujeito do conhecimento ou sujeito cognoscente – é tido como um dos polos na produção/compreensão/interpretação do conhecimento. Dito de outra forma, o homem é percebido em separado do mundo que o rodeia, resultando numa espécie de objetivação deste homem. Para Heidegger (2006), no entanto, essa visão dicotômica sujeito/objeto deve ser ultrapassada. É necessário um conhecimento mais profundo para que se revele o que está encoberto, isto é, a verdade do ser. Esta compreensão da verdade do ser, no entanto, diz respeito à compreensão do ser humano que cada um de nós é a cada momento. Não se trata propriamente de uma antropologia, pois esta como ciência recairia na dicotomia sujeito/objeto, mas de analisar a existência que Heidegger (2006) denomina *dasein*.

O *dasein* – que em última instância somos nós mesmos – designa a realidade humana que é marcada pela temporalidade. Neste sentido, “A busca do sentido do ser não significa, portanto, uma essencialização de um ser universal e metafísico”. Heidegger (2006) desenvolve a ideia do ser-no-mundo, fundamento do *dasein*, que poderia ser definido como pré-sença, estar-aí, ser-aí. (TOURINHO; SÁ, 2002)

Assim, quando considerada a perspectiva de transformação do conhecimento científico do significado do ser humano, a tarefa da analítica existencial heideggeriana é a de resguardar as estruturas ontológicas do *dasein* dos riscos próprios ao procedimento da objetivação coisificante, comum nas abordagens científicas, e mesmo filosóficas, consideradas por Heidegger (2006) como insuficientes. Em nosso ser ou estar no mundo, ou em nosso processo de interpretação do mundo, vamos lançando mão ou nos deparando

com, e nos apropriando de referências que poderão possibilitar a ampliação da compreensão de mundo.

Somos conduzidos a uma mudança de perspectiva no que diz respeito à abordagem do homem em seus aspectos mais humanos. Esta nova perspectiva descarta, dentre outras coisas, a possibilidade de uma observação científica absoluta e direta com a realidade – que é sempre a realidade humana –, e coloca em pauta os projetos do homem e seu sentido para este. A memória é um desses projetos. Diz-nos Heidegger (1998, apud TOURINHO; SÁ, 2002): “A memória é a concentração do pensamento. Em relação a quê? Em relação a isso que nos atém ao modo próprio de ser, à medida que, ao mesmo tempo, o pensamos cuidadosamente junto de nós”.

Nesse sentido, as narrativas dos professores-cursistas, em seus memoriais, indicam trilhas para a compreensão do significado de “estar-no-mundo” que vai além da práxis vivida na sala de aula. As atualizações seriam singularidades de cada *pre-sença*, conforme concepção de Heidegger (1998). Nesse *estar-no-mundo* de possibilidades, a *pre-sença* vai des-velando referências e configurando sua existência (SÁ, 2009).

Partindo-se do pressuposto de que um memorial possui uma função pedagógica formativa, isto é, a de ser um exercício de elaboração e reelaboração crítica das experiências pessoais em conexão com as experiências profissionais de sujeitos que atuam como educadores, sua(s) compreensão/Interpretação(ões) propõe(m) uma reflexão sobre suas práticas vivenciadas na relação pedagógica. Esses processos formativos, fortalecidos pela polissemia do conceito, têm como condição primeira o contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa viagem formativa de experiências com a alteridade e a construção da própria identidade.

Notas

¹ Disciplina oferecida no semestre 2008.1. Docentes: Prof^a Dr^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Prof^a Dr^a Maria Antonieta de Campos Tourinho.

² O campo empírico da investigação que alimenta o presente estudo é o Curso de Pedagogia Ensino Fundamental/séries iniciais, realizado pela UFBA na cidade de Irecê-Ba, com vistas à formação de professores da rede, aqui denominados de professores-cursistas. O memorial começa a ser elaborado desde a seleção para ingresso no curso, é alimentado no percurso curricular dos cursistas e apresentado como trabalho de conclusão do curso.

Referências

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23 n.1-2, São Paulo 1997.
- DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui. *Textos de Hermenêutica*. Porto/Portugal: Rés-Editora, 1986.
- DOUGLAS, J. *A compreensão do cotidiano*. Tradução: Understaning Everyday Life. London: Ponttedye E. Regan Paul, 1971.
- DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de psicologia*, Rio Grande do Norte, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>> . Acesso em: 17ago. 2009, às 17h.
- FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FEITOSA, Ana Paula. *Do que tem na minha caixa de retalhos: a garimpagem para um delineamento no conceito de memória*. 2005. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. São Paulo: FGV, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. Semântica fundamental do discurso fenomenológico apresentado. In:_____. *O ser-sendo da filosofia*. Salvador: Edufba, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Arte y poesia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1988.

_____. *Ensaios e conferências*. Tradução de Emanuel C. Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Schuback.. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Ser e tempo*. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994

_____. Memória e prática docente. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *As faces da memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

LINHARES, Célia. *Um desafio para a formação do professor*. São Paulo: EPU, 1992.

MC LAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1977.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

OLIVEIRA, Fabrícia Pires. *Projeto Irecê: utopia possível a prática alicerçando a teoria, a teoria consolidando a prática*. 2005. Monografia. (Trabalho de conclusão de curso em pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

RUSSELL, Bertrand. *Fundamentos de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Experiências formativas nos percursos curriculares de professores em exercício. In: FARTES, Vera (Org). *Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 367-391.

_____. *O currículo do Curso de Pedagogia da UFBA: uma visada multirreferencial*. 2001. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SALES, Márcea *A arquitetura do desejo de aprender: a autoria do professor em debate*. Salvador, 2004. (Projeto Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

SEMINÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2003, Irecê-BA *Seminário Educação Chão e Canção* Irecê-BA: Secretaria Municipal de Educação,. Irecê-Ba, 2003.

TOURINHO, M. A.de C; SÁ, M. R.G.B. de. A compreensão e a epistemologia do educar. *ÁGERE: Revista de Educação e Cultura*. Salvador: 2002. v. 6, p. 15-43.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação.. *Projeto de formação continuada de professores do município de Irecê-Ba*. Salvador, 2003.

O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais

Ana Lúcia Gomes da Silva
Luiz Felipe Santos Perret Serpa

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Larrosa (2001, p. 2)

Memorial: “que gênero é esse”?!?!

Como nos afirma de forma pertinente Jorge Larrosa (2001), na epígrafe que abre este texto, o sentido do que nos acontece passa pela experiência, afinal, ouvir a experiência do outro, partilhar, comover-se, é também implicar-se. Ser afetado, entretanto, não substitui a dimensão do experienciar, vivenciar, pois a experiência é própria e por isso mesmo intransferível. A aprendizagem passa, pois, pela experiência e posteriormente se torna narrativa, memória, teoria. Serve de referência a contextos diversos de aprendizagem e de forma dialética volta a ser prática e novamente refletida; é escrita e a teoria reaparece. Assim a escrita do memorial é uma escrita reflexiva, que provoca deslocamentos, rupturas, e os sentimentos afloram no ir e vir das lembranças.

O gênero *memorial* além de ser crítico e autocrítico é, também, um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Para Guilherme do Val Prado e

Rosaura Soligo (2004), o memorial, do latim *memoriale*, é a escrita de memórias e significa *memento* ou escrito que relata acontecimentos memoráveis.

Cabe, pois, trazeremos o instrumento *memorial para* articularmos nesse contexto da memória, pois é ela também seu instrumento articulador e seu dispositivo para a escrita dos memoriais. Segundo Alberto Lins Caldas (1999, p. 61), “[...] a memória é um desdobramento contínuo e singular que garante vários tipos de identidade”. Queremos, pois, através da escrita dos memoriais dialogar com as histórias de vida dos sujeitos que vivenciaram a experiência de formação no Programa Especial oferecido pela Universidade do Estado da Bahia campus XIV, em parceria com o Programa Nacional de Reforma Agrária. – PRONERA e os Movimentos Sociais. O projeto é intitulado: *No cio da terra, o germinar das letras em movimento: Formação de Professores em Áreas de Assentamentos*¹ e no *Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício no Município de Salvador* seus efeitos e sentidos criados em cada sujeito. Que diálogos são possíveis entre essas duas experiências? É o que pretendemos tecer adiante.

A Análise do Discurso (AD) e Gênero como categorias de análise: uma tessitura possível?

Trazer a Análise do Discurso (AD) e Gênero como categorias de análise, significa na nossa perspectiva, que ambas contribuem para melhor compreendermos, analisarmos, contextualizarmos nossas leituras acerca das relações entre homens e mulheres, dos discursos explícitos e/ou subentendidos, que povoam, cristalizam, formam redes de poderes, cujas implicações podem servir tanto para emergirem vozes e discursos, quanto para silenciar, invisibilizar, neutralizar lutas e poderes que têm como fundante a equidade de gênero, a fim de não “naturalizarmos” as relações assimétricas entre homens e mulheres ao longo do processo histórico.

A Análise do Discurso nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação, não só de linguistas, como de historiadores e alguns psicólogos. Ela tem seu início nos anos 60 do século XX e o estudo que interessa a ela é a língua funcionando para a produção de sentidos, permitindo analisar unidades além da frase, ou seja, o texto. Inscrevendo-se num quadro em que articula o linguístico com o social, a AD vê seu campo se estender para outras áreas do conhecimento e assiste-se a uma verdadeira proliferação dos usos da expressão “análise do discurso”, nos mais diferentes esforços analíticos então empreendidos, e faz com que a AD se mova num terreno mais ou menos fluido. Conforme pesquisas de Eni Orlandi (2002, 2005) e de Helena Nagamine Brandão (2004), os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem/*mulher*¹, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística.

AD, conforme o seu próprio nome indica, não trata da língua nem da gramática, embora lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem/*mulher* falando.

Para Eni Orlandi (2005, p. 15, grifo nosso), a AD procura

[...] compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo de homem/*mulher* e da sua história. [...] A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive.

Para a AD, dois conceitos são nucleares: o da ideologia e o do discurso. Para Michel Pêcheux (1997), não há discurso sem sujeito

e não há sujeito sem ideologia; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, e é assim que a língua faz sentido.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a AD não trabalha com a língua como sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens e *mulheres* falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas, seja como sujeitos ou membros de uma determinada forma de sociedade. Em uma proposta em que político e simbólico se confrontam.

A AD considera que a linguagem não é transparente. A questão colocada é: como este texto significa? Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. As filiações da AD pressupõem o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história, de tal modo que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugar língua e história na produção de sentidos, sendo, portanto, *linguístico-histórica*. (ORLANDI, 2005, p. 21)

Nosso entendimento, ao propor uma tessitura entre a AD e Gênero, vai ao encontro desse mosaico em diferentes regiões de conhecimento para, a partir dos pontos de contato e deriva, ampliarmos o nosso olhar sobre o objeto de estudo e as fontes, utilizando duas categorias de análise que comportam, a nosso ver, uma base interdisciplinar que nos auxilia a melhor compreender nossas leituras e os discursos dos sujeitos num determinado contexto, considerando as relações entre homens e mulheres, dando, assim, visibilidade maior e mais ampliada aos discursos e seus efeitos de sentido, bem como outras questões que envolvem a autoformação na escrita dos memoriais.

Tanto para os estudos de gênero como para a AD, o poder é fundante nas relações sociais. Sendo, pois, o elemento motriz das relações entre homens e mulheres.

Para Joan Scott (1991), o conceito de gênero é tido como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças per-

cebidas entre os sexos, e, por outro lado, é uma forma primeira de significar as relações de poder. Um meio de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

Segundo Eni Orlandi (2005, p. 62-71), o discurso por definição se estabelece na relação de um discurso anterior e aponta para outro. O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. O sujeito se subjetiva em maneiras diferentes, ao longo de um texto. Há pontos de subjetivação, ao longo de toda textualidade. O discurso universitário, por exemplo, constitui-se de uma dispersão de textos: de professores, alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos. Toda essa textualidade faz parte do discurso universitário. No discurso dos memoriais de formação não é diferente: as professoras cursistas se dispersam em professoras, alunas, mulheres, gestoras, sem-terras e por aí vai.

Assim, na AD, a língua é vista como condição de possibilidade de discurso. Nem a língua é totalmente fechada em si mesma, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato. Há, sim, os condicionamentos linguísticos, as determinações históricas. A relação é de “encobrimento”, como propõe Eni Orlandi (2005), não havendo, portanto, uma separação entre eles – língua e discurso.

Para a AD, compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos como partes dos processos de significação, sem procurar um sentido *verdadeiro, mas o real do sentido é*, pois, saber como os sentidos (enunciado, textos, pinturas, música etc.) são produzidos, permitindo escutar outros tantos, ouvir outras vozes, outros discursos, ter novos olhares sobre as fontes e os discursos – deixando emergir, pulverizar, visibilizar, o que se encontra invisibilizado, submerso, subentendido, implícito.

Tanto como a AD, os estudos de gênero preocupam-se com uma abordagem multidisciplinar. Assim se pronuncia Maria Izilda Matos (1998, p. 102):

Os estudos de gênero têm se mostrado como um campo multidisciplinar, com uma pluralidade de influências, na tentativa de reconstruir experiências excluídas. Nesse sentido, aproximam-se da psicologia e da antropologia, que favoreceram a ampliação de áreas da investigação histórica.

Nesse aspecto há aí uma confluência entre a AD e gênero, que de forma multidisciplinar se debruça relacional e analiticamente nas questões da linguagem, por entender que sozinhas não dão conta da complexidade da realidade, nem da natureza humana. Eni Orlandi (2005, p. 52) afirma que

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Funcionam como modo de entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa abertura atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do simbólico.

Como uma amplitude dessa compreensão, a AD, considerando os estudos de Eni Orlandi, (2002, p. 79), diz: “Assim como o texto não se esgota em um espaço fechado, o sujeito e o sentido também são caracterizados pela sua incompletude”. Nesse sentido, texto e sujeito, dadas suas complexidades e incompletudes, incitam-nos à abrangência dos olhares e dos mecanismos de análise, cujas dobras vão perfilando sentidos variados, conforme os contextos e os tempos históricos.

É exatamente por compreendermos as relações de gênero como categoria destinada a abranger um conjunto complexo de relações sociais, bem como a se referir a um conjunto mutante de processos sociais historicamente variáveis, que teóricas feministas, a exemplo de Rachel Soihet (1997) e Jane Flax (1991), afirmam em seus trabalhos que o estudo das relações de gênero acarreta pelo menos dois níveis de análise: o de gênero como uma construção ou cate-

goria do pensamento que nos auxilia a entender histórias e mundos sociais particulares; e de gênero como uma relação social que entra em todas as outras atividades e relações sociais e particularmente as constitui dentro das práticas sociais concretas.

Um outro aspecto que devemos considerar na AD e gênero são as práticas sociais de linguagem, nas quais os sujeitos, homens e mulheres, estão imersos e se constituem. Para Helena Nagamine Brandão (2004), ao reconhecermos a dualidade constitutiva da linguagem, ou seja, seu caráter formal e também atravessado por entradas subjetivas e sociais, entra em campo a instância do discurso, já que a linguagem enquanto discurso é interação, um modo de produção social; não é neutra, nem natural, sendo, portanto, o lugar privilegiado da manifestação da ideologia. A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, o que significa que não pode ser estudada fora da sociedade. Por isso, consideramos extremamente procedente a afirmação da autora Juliet Michel, citada por Jane Flax (1991), ao dizer: “[...] a luta das mulheres é a mais longa revolução”. E continuamos em luta, pois, embora muito já tenha sido feito, muito há a fazer.

Neste trabalho inicial como já sinaliza o subtítulo, trazemos reflexões iniciais, em AD e Gênero como categorias de análise, portanto, o recorte de gênero aparece de forma ainda bastante tênue, pois não foi possível, devido ao número limitado de páginas para este texto, nos debruçarmos nas análises de muitos memoriais. Apointamos, pois, para essa possibilidade de pesquisa, relacionando de modo mais aprofundado as falas que encontramos nos relatos com as questões teóricas aqui explicitadas.

Memorial como dispositivo de formação e autoformação

Segundo Bruner e Weisser (1995, p.148,149), “[...] qualquer um pode engendrar autobiografias de sua própria vida e organizá-

los segundo diferentes temas e atribuir-lhes diferentes aspectos, relatá-los a diferentes audiências e assim por diante”. Queremos, pois, dialogar *polifonicamente* com os sujeitos do Projeto Salvador-UFBA e Programa PRONERA – UNEB/Campus XIV.

O gênero *memorial*, além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem vários matizes e tons e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Possivelmente, o narrador e narradora levantarão o véu da parte que, de si próprio(a) prefere que se saiba e que se venha a ser lembrada.

As memórias-referência são lembranças que o(a) narrador(a) protagonista traz à tona de um acontecimento marcante em sua vida (qualquer fase: criança, adolescência, adulta, velhice) e relata suas marcas, aprendizados, apreensões, sentimentos, rancores, reflexões.

O gênero memorial vem sendo bastante utilizado como memorial-formação, em diferentes espaços de formação continuada, em especial de formação de professores. Na nossa experiência, o memorial é um instrumento que depreende uma força extraordinária, como sempre acontece nas escritas de memoriais, pois os sujeitos se debruçam novamente sobre os quadros, imagens de sua existência e experiências vividas. Voltamos a citar a voz de Jorge Larrosa (2001, p. 2), que, ao falar do seu entendimento acerca da experiência, afirma:

Experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido

do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

É esse entendimento fundante que queremos captar nos memoriais dos que experienciam seus processos formativos e ao mesmo tempo se transformam, já que a autoformação vai sendo forjada à medida que refletem suas histórias de vida, de leitura e de formação, nos diferentes espaços de aprendizagem. Somente do lugar da experiência que toca e faz sentido, para cada um e cada uma, é que saberá dizer – do lugar de quem vive, experimenta, tem a experiência.

Diálogos Possíveis: o encontro das experiências dos alunos(as) e dos professores(as) do Projeto Salvador/UFBA e do Programa especial PRONERA em Conceição do Coité/Campus XIV/UNEB

Os memoriais de formação e as histórias de leitura: pontos e contrapontos

A primeira das experiências narradas a seguir foi vivenciada no curso de Letras Vernáculas pelo já citado Programa especial PRONERA.²

O referido projeto tem como objetivo geral formar educadores/educadoras do campo em curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, numa perspectiva crítica e criadora onde a Educação do Campo seja o referencial das construções teórico-práticas.

Vale salientar, ainda, que o projeto traz em sua proposta uma justificativa real e condizente com a realidade da educação rural, em especial dos assentamentos, conforme podemos constatar no texto que justifica sua necessidade de criação e implantação.³

Os dados estatísticos das escolas de assentamentos do MST no Brasil reproduzem o mesmo funil de entrada e exclusão dela. Esse elemento pode ser um dos indícios da migração da juventude sem terra para os centros urbanos. Dados do primeiro censo, realizado nos assentamentos, em 1995, pelas universidades brasileiras e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), demonstram que nos assentamentos apenas 11% da população são compostos de jovens de 15 a 24 anos. Olhando a sociedade brasileira na sua totalidade, este dado apresenta uma disparidade significativa, instigando-nos a suspeitar que a falta de uma educação básica no campo tem contribuído para o êxodo juvenil nos assentamentos.

A proposta de realizarmos o memorial formação, narrando a trajetória escolar/de vida/de leitura no referido programa, surgiu como uma experimentação de avaliação interdisciplinar entre os componentes curriculares do primeiro semestre.

A proposta foi acolhida pelos docentes e discentes, de forma acolhedora e desafiante, já que muitos ainda não tinham trabalhado com o memorial formação.

A turma foi dividida em 10 grupos e cada docente ficou designado para proceder a orientação, acompanhamento e orientação dos memoriais, cabendo à Profa. Ana Lúcia Gomes, como professora da componente curricular Língua Portuguesa, apresentar o gênero memorial, suas características e objetivos.

A outra proposta trata de uma experiência de formação em Licenciatura em Pedagogia para professoras do município de Salvador, que já atuam nas séries iniciais; convênio da Prefeitura Municipal com a Universidade Federal da Bahia, especificamente a Faculdade de Educação (FACED). Essa foi uma iniciativa que respondeu às exigências da LDB/98.

A experiência contou com um período de seleção diferente do vestibular e com outra proposta curricular.

No período de seleção, as professoras cursistas foram estimuladas, por meio de oficinas de produção textual, a escrever acerca

do “eu estudante”, do “eu professora” e também do “eu professora no curso de formação”, este último item mais prospectivo. Era uma “semente” daquilo que seria ponto de partida para a escrita do trabalho de conclusão de curso: *um memorial de formação*.

A proposta curricular foi na mesma direção, com ofertas de atividades, oficinas, palestras, seminários, grupos de estudos. Em linhas gerais, as diferentes linguagens perpassavam todas as experiências acadêmicas e a autonomia era o cerne dos processos educativos desenrolados.

Na orientação do memorial, um encontro com a experiência anterior: também as professoras cursistas do Projeto Salvador, na maioria mulheres, foram orientadas por um grupo de orientadores, sendo que na turma 01 – e os exemplos foram retirados de memoriais de formação da turma 01 – eram subgrupos de 13 a 14 professoras para um orientador (num total de 7); já na turma 02, conta-se com um número de 3 orientadores com 12 orientandos cada. O professor Luiz Felipe Santos esteve envolvido no processo de orientação com as mesmas inquietações que a prof^a. Ana Lúcia Gomes.

Na escrita dos memoriais, as histórias de leitura revelavam-se com uma franqueza, pois o que estava em jogo, nos relatos, era o desvelamento de si e de sua formação. Como a própria professora cursista reconhece: “Com a necessidade da construção do Memorial de Formação, por todos os cursistas, foram surgindo dificuldades na produção dos textos por falta de leituras anteriores”.⁴

A escrita dos memoriais como dispositivo de formação e autoformação

A escrita dos memoriais de formação do Projeto Salvador tem uma peculiaridade, em relação a todas as outras experiências, que cabe salientar. Porém, para abordar esse processo, é preciso retomar a explicitação do período de seleção. Aquelas “linhas” de escrita (“eu estudante”, “eu professora” e “eu professora no curso de

formação”) foram fundamentais para o entendimento de como escrever um texto desse gênero, novo para elas, e que anunciam aos leitores e leitoras as escolhas, ou os próximos gestos de escrita: no “eu estudante”, apareceram gestos em que as lembranças eram frequentes, porque os fatos tinham de ser recuperados pela memória; no “eu professora”, havia um misto de recordações do tempo de professora em carreira inicial e também associações com os tempos atuais, uma vez que se continuava atuando em sala de aula, mesmo com o curso em andamento; no “eu professora no curso de formação”, os gestos de escrita já não eram tão fundados nas lembranças, uma vez que o curso caminhava junto com a escrita do memorial – o que parecia uma descaracterização do gênero textual, mas, na verdade, enriquecia a aprendizagem, pois elas passavam a ver a escrita não como algo que se esgota na primeira versão. Era, sim, um processo de formação, pois quebrava paradigmas de “verdades” construídas em aprendizagens anteriores.

E essa quebra de paradigma começa com estratégias que surpreendem pela fuga do rotineiro, como o gesto abaixo:

O professor precisa ser ouvido. Ele ainda não entendeu isso. Mas ele precisa sim. Hoje, por exemplo, eu me sinto privilegiada por ter oportunidade de construir um memorial de formação. Ai, que bom falar das coisas que eu vivi! É bom relembrar e dialogar a cada momento, com um olhar diferenciado, marcado pelas experiências vividas no espaço/tempo presente, ressignificando o passado. Penso que meu/minha interlocutor(a) também se sentirá envolvido(a) ao ler esses relatos.⁵

O trecho acima revela uma disposição para a escrita, para o autodesvelamento, porém não sem muita dor:

Ainda não tive a oportunidade de receber alunos com deficiências visíveis, porém convivo com as deficiências ocultas (psíquicas e

sociais), garanto que são muito mais difíceis de lidar, por não poder ajudá-los. Cada aluno é um mundo diferente do outro. A diversidade de culturas, ideias, habilidades, capacidades, quando partilhadas, enriquece a vida de todo ser humano. [...] passei por uma experiência emocionante, que me fez lembrar as dificuldades enfrentadas na sala de aula, quando cursei o ensino fundamental, por causa da minha lentidão para ler, compreender e assimilar os conteúdos. Nessa oficina [sobre Escrita Escolar] a atividade era ler uma carta que a colega [Laís] enviara para mim, contando suas situações enfrentadas a respeito de discriminação que ocorria com ela na sua infância em sala de aula, pois ela escrevia com a mão esquerda. A professora a obrigava a escrever com a mão direita. Eu que não conseguia ler em público por ter sido criticada pela minha professora na infância porque lia gaguejando, senti que seria covardia não ler a carta, criei coragem e fiz a leitura, contando sua história. Parecia que o coração iria parar de tanta emoção.⁶

A própria professora coloca-se como aluno com deficiências “ocultas” e, portanto, difícil de lidar. O lidar com o próprio eu é doloroso porque quebra barreiras impostas pela formação anterior, em que não se era prudente manifestar a subjetividade. É no espaço do memorial de formação que ela procura contornar os seus “espinhos”, os seus traumas e ganhar fôlego para buscar não tratar seus alunos da mesma forma que foi tratada. Porém, reconhece que isso não se faz sem dificuldades.

Outra das vozes trazidas nos escritos dos memoriais de formação é a da professora cursista Lita⁷, que relatou um pouco do seu entendimento sobre a prática de escrita do memorial, bem como da questão da seleção própria do que contar, algo que é do próprio gênero e que faz do(a) autor(a) do texto um garimpeiro de palavras e fatos:

[...] às vezes faltavam palavras para expressar tal como acontecia cada experiência. Como afirma em sua fala, o persona-

gem Antônio Biá do filme ‘Narradores de Javé’: ‘Às vezes as palavras são poucas para dizer a história que cada um tem para relatar [...]’. E quanta história!⁸

Essa professora cursista em questão se questionou, em determinado momento de escrita, se não estava dizendo muito de sua vida, vida em família que poderia integrar os relatos escolhidos para compor o memorial de formação, a depender do próprio conceito que se construía de formação. Então, o gesto de escrita dela foi pela manutenção do que se lê abaixo, por ser um desnudamento que explicou algumas de suas escolhas, no percurso curricular tão aberto, como o do Projeto Salvador:

O filme ‘Abril Despedaçado’ fez me reviver grandes momentos de labuta na produção de rapaduras no engenho. Não tínhamos tempo para o diálogo nem brincadeiras, não tínhamos folgas dos sábados, nem domingos e muito menos dos feriados, íamos para o canavial, meu pai cortava a cana, eu e meu irmão mais velho tirávamos as palhas e fazíamos um só monte, nesse processo, muitas vezes, éramos cortados pelas palhas da cana e ainda ficávamos cheios de pinicos, espécie de minúsculos espinhos que fincavam em nossas peles, produzia coceira e ardor, mas o objetivo era único para todos: a produção. Acordávamos muito cedo, meus pais iam moer a cana, meu irmão ia tocar os bois e eu ia ralar milho para o cuscuz e preparar o café da manhã. Minha mãe ficava o tempo todo no engenho tomando conta do tacho, recipiente em que colocava o caldo da cana e o levava à fornalha para ferver até dar o ponto. Tinha de ficar mexendo para o caldo não derramar no processo da ebulição. Chegava um determinado momento, era minha vez de cuidar do tacho, para que minha mãe voltasse a moer mais cana. Quando o caldo da cana se transformava em melaço, parava de subir e não derramava mais, eu voltava para

a cozinha para [sic] preparar o almoço. Fazia tudo depressa: cuidava dos irmãos mais novos, pegava água na cabeça e enchia os potes d'água até que chegasse novamente o momento de voltar a ficar com o tacho.

A gente tomava muita quentura da fornalha, ficava toda grudenta do doce da cana e, de vez em quando, ganhava picadas das abelhas que se aglomeravam no engenho. Terminávamos a produção do dia às 18 horas aproximadamente. Essa rotina se [sic] prosseguia por dois a três meses contínuos, a depender da quantidade da safra de cana. Nessa época eu tinha treze anos.⁹

O que nos parece interessante salientar é que essa cursista trabalhava numa escola de precárias condições de espaço. Em seu relato, dizia que o recreio das crianças era realizado dentro da sala de aula mesmo, e que ela participava desse processo. Qual seria a explicação? Na infância, ela trabalhou muito e sequer teve tempo de brincar!

Outra coisa a se destacar é a divisão do trabalho entre todos os membros da família, porém isso não acontecia na divisão do trabalho doméstico, que era de responsabilidade da professora cursista, então com treze anos. A aprendizagem dessas funções dava-se desde a mais tenra idade. O que se sabe, entretanto, é que essa professora alcançou outra rotina de vida, vindo morar na capital e deixando os afazeres da roça, sem deixar de retornar ao ambiente. Fica evidente, portanto, a divisão sexual do trabalho. Cabia às mulheres, além do trabalho no engenho, mais uma jornada: o trabalho doméstico que não era igualmente dividido entre meninos e meninas, ratificando, assim, os construtos sociais de gênero quanto ao trabalho do lar ser tarefa de “mulher”. Assim, além de manter a assimetria de gênero, ratificamos estereótipos e educamos de forma diferenciada meninos e meninas, o que no currículo escolar também é reproduzido.

Em relação às experiências dos alunos e alunas do curso de Letras do PRONERA, podemos destacar alguns pontos extremamente fecundos para nossa reflexão. O primeiro diz respeito à resistência inicial de como escrever e o quê escrever. O que há em minha vida que seja tão significativo ou que eu possa partilhar? Como vou começar a escrever? Sensações parecidas com as que demonstraram as professoras cursistas do Projeto Salvador.

Os alunos e alunas mostraram-se inquietos, temerosos, incertos, enfim, não sabiam como começar a falar de suas vidas, suas experiências. Relutavam...

Vencidas essas primeiras relutâncias, deu-se início à produção escrita dos memoriais formação.

Ao nos debruçarmos sobre a escrita de cada memorial, éramos tomados de admiração, empatia, emoções, solidariedade, e de alguma forma iam reverberando em nós aquelas histórias, que de certa forma também eram pedaços de nós, rascunhos de nós, em alguns aspectos.

Vejamos o que diz a aluna Naiara Oliveira, quanto a sua infância e trajetória escolar:

— Fui uma criança muito tímida, o que dificultou muito nos meus estudos. Tinha vergonha de tirar minhas dúvidas com os(as) professores(as), achava que todos meus colegas fossem rir de mim. Em casa ninguém tinha tempo para me ajudar; minha mãe sempre fora de casa, por causa do trabalho. Com nove anos estava estudando a terceira série no colégio José Ramos de Oliveira e tinha uma menina que ficava em casa ajudando minha mãe. [...] Nesse tempo morava na Fazenda Baixa, no município de Valente e gastava seis quilômetros para o colégio.¹⁰

Naiara evidencia que sua timidez foi um ponto negativo nos seus estudos, por não ter coragem de questionar os professores, quando tinha dúvida, mas o destaque significativo quanto à sua

itinerância escolar, também são apresentados a luta e esforço da mesma para frequentar a escola, já que, morando na zona rural, tinha que vencer a distância diária de seis quilômetros para estudar. Neste ponto, há que se destacar o ponto de encontro com as professoras do Projeto Salvador, uma vez que as dificuldades em ingressar na escola, e principalmente na Universidade, eram reais. Os depoimentos da professora Lita também são de muitas dificuldades para chegar à capital e estudar, por conta da vida na roça, com todo o processo educativo vivenciado em família.

As histórias dos alunos e alunas do curso de Letras do PRONERA cruzam-se em muitos aspectos, dentre eles, a infância sofrida e difícil devido à origem pobre e sem muitas perspectivas. Entretanto, a criatividade e a leveza de peraltices da meninice não desapareciam, ao contrário, ganhavam “asas”, para que, de certa forma, os tons e cores da vida fossem pintados pela fantasia criadora.

Vejamos um trecho do memorial de Raildo Carlos, que, ao lembrar da infância, narra o seguinte:

[...] Junto com meus irmãos sendo eles: Cleilton da Silva Pinheiro e Maria Carla da Silva Pinheiro, sem contar com os que virão no desenrolar dos meus pensamentos, não tivemos uma infância feliz. Tivemos momentos felizes. Meus irmãos e eu gostávamos de fazer boneco de barro, carro de litro, jogar peteca, pegar corrida, dentre outras brincadeiras que enfeitavam nossa infância.[...] Uma das coisas tristes de minha infância era o fato de meu pai sempre dar mais atenção a minha irmã do que a eu. ‘Quer dizer só dar a ela’, porém minha mãe nos tratava com uma proporcionalidade infalível.[...] Quando fez oito dias que eu tinha comprado minha sandália fui vê uma vaca morta na roça de meu padrinho, e quando cheguei lá, me distraí vendo meus primos tirarem o coró da vaca para vender. Chegando lá, vi uma pomba sentar em uma árvore conhecida como baraúna e fui tentar matá-la. Saí vagarosamente olhando

para o alto da baraúna, tentando não perder de vista a pomba, quando de repente ela voou e na tentativa de cortá-la no tiro, impulsionado pela adrenalina, pisei em um pé de mandacaru cheio de espinhos que meu padrinho tinha cortado para dar comida às vacas. Parecia que eu ia morrer de dor. É interessante como as coisas ruins sempre ficam marcadas em nossas lembranças. Mas apesar de que sentido tanta dor, sei que foi bom ter pisado nos espinhos, pois antes gostava de andar descalço e perdia todas as minhas sandálias. Depois desse dia nunca mais andei descalço nem perdi nenhum par de sandálias. Por isso costumo sempre dizer que, na escola da vida, o que não mim faz morrer, mim torna mais forte (Nitszhe).¹¹

Em relação aos seus estudos, Raildo Carlos traz a seguinte narrativa:

O ano de 1993 foi um dos anos mais felizes de minha vida e talvez o último ano feliz de minha infância. Comecei a estudar na escola Municipal Renato Gonçalves Martins no Povoado de Gregório, com uma professora conhecida como Castoura. Nessa época eu era muito calmo e muito magro, como ainda sou até hoje. Gostava de ir para a escola bem cedo. Quando chegava da escola, pedia para meu pai me ensinar responder as tarefas que a professora passava para casa, e antes de mim ensinar, mim chamava de burro. Ameaçava fazer eu repetir o ano. Isso mim deixava muito triste.

A relação apresentada por Raildo em relação a seu pai é apresentada de forma bastante conturbada em todo o memorial e as marcas deixadas não somos capazes de mensurar, embora saibamos o quanto ele ficava triste, desanimado com as ações paternas.

O fato de ser menosprezado e diminuído pelo pai, quanto à sua competência nos estudos, o fez tomar uma decisão conforme relata em seu memorial:

Estava vivendo o fim de 1993 e entrando em 1994. Era transição da felicidade para a tristeza. Definir para mim que só pediria ajuda para fazer os trabalhos escolares, nos últimos casos. E assim fiz e faço até hoje, por consequência de humilhações psicológicas que vivi em minha infância. 1994 foi o último ano que passei com minha mãe. Ela morreu onze dias depois do parto do meu irmão mais novo, Rodrigo.[...]¹²

Fica evidente que Raildo pelo não-vínculo passa a construir sua autonomia nos estudos e construir sua própria trajetória escolar. Nesse bojo, o contato com a leitura vai trazendo outros sentidos e significados à vida do mesmo. Vejamos:

[...] Minha rotina até um certo tempo se resumia em ir à escola pela manhã, e tomar conta de meu irmão a tarde. Meu pai ainda estava no povoado, mais eu morava com a minha avó. Meu tio Romildo passou a ser meu pai, pois era quem cuidava e até hoje cuida de mim. Na década de noventa eu lia muito contos de fadas. Chapeuzinho vermelho, branca de neve, o gato de botas, o saci e a reciclagem do lixo, Aladim etc.

[...] Eu levantava pela manhã e ia para a minha roça para ficar pensando e compondo poesia para ela (mulher amada). Lembro-me de uma especial que fiz para ela. Quando não estava compondo poesia, ou pensando nela, estava justamente estudando para desviar meu pensamento .

Como vimos, Raildo descobre a leitura, a escrita através da poesia e do amor, que o faz imaginativo, criativo e feliz.

No memorial de Eliana de Souza, ela nos apresenta os significados da sua inserção na escola e do seu contato com os livros e, portanto, a leitura. Aliados ao processo de aquisição da escrita, apresenta para os leitores e leitoras, alguns percalços da sua trajetória estudantil, a partir da relação com seu esposo. O aspecto trazido por

Eliane, quanto à sua relação com o companheiro, nos permite identificar as assimetrias de gênero, o poder masculino predominando sobre o feminino e a condição de subalternidade que é imposta à mulher. Entretanto, Eliane é uma dessas mulheres que não aceita tal imposição e constrói através dos estudos, da leitura e do engajamento em movimentos sociais o seu empoderamento feminino.

—Lembro-me muito bem de quando fui à escola pela primeira vez: minha professora pediu que meus pais comprassem um ABC, foi com esse livro o meu primeiro contato com o mundo da leitura, com ele também aprendi a soletrar as palavras e assinar o meu nome; isso aconteceu em uma escola na fazenda, onde morávamos: Fazenda Nova, hoje povoado de Baton, mas precisamente na Escola Tomaz Francisco de Souza. [...] Entrando para o ginásio tinha que começar a mudar os métodos, tive que me matricular em um curso de datilografia na Escola de Datilografia Senhor do Bonfim, onde concluí o curso com as orientações do professor Zinho e da professora Vilma, mas não abandonei a escola, fiz o curso no turno noturno para não atrapalhar minhas aulas.

Voltando ao Colégio, não foi muito tempo para que tivesse o desinteresse por ele, pois apareceu o homem que eu julgava ser o amor da minha vida, José Orlando. [...] Assim que meu filho Igor nasceu, ele começou a me proibir de ir para o Colégio, por causa do menino, pois eu tivera um parto complicado e a criança precisava de cuidados, deixei então que ele crescesse um pouco e quando tentei voltar ao Colégio, as brigas recommçaram, achei melhor esperar.

A minha filha cresceu e quando ela ainda tinha um ano e meio mais ou menos. [...] Fora da escola, eu tinha uma vida quase normal, participava da Igreja Católica e com incentivo das freiras da Providência de Gape e o meu querido pai comecei a participar de reuniões da Associação dos Moradores do Açudinho, que logo reuníamos para Estudar as Mulheres da bíblia.

[...] Esse grupo da igreja sentia a necessidade de trabalhar em algo que gerasse renda para as mulheres que não tinham trabalho e, como eu, uma certa vez tinha feito um curso de pintura, fui a escolhida para ser a facilitadora da turma, que se organizou, buscou projeto, faltando apenas um local onde nos reuniríamos para os trabalhos. Foi quando uma integrante do grupo teve a ideia de falar com seu Zé do Sindicato que também era sócio da Associação, ele aceitou, porém fez uma contraproposta, pediu que ajudássemos as mulheres do Sindicato a fazer as reuniões. Eu era uma das coordenadoras do grupo e a que tinha maior disposição de tempo, pois nesse momento estudava à noite, claro, contra a vontade de todos, principalmente do pai das crianças, meu esposo na época.¹³

Observem, caros leitores e leitoras, que a leitura na vida de Eliane não se dá apenas pelo viés da escola, mas também pela participação na igreja e o engajamento em grupos de estudo e associações. Aliás, este é o diferencial no projeto PRONERA. Todos os alunos e alunas participam de Associações, ONGs, Sindicatos, Movimentos dos Assentamentos, entre outros. Estão vinculados a diversos programas sociais, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Todos pela Alfabetização (TOPA), e estão ligados também aos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, movimentos ligados à Igreja Católica, atuando na pastoral da juventude e na alfabetização de crianças nos assentamentos. Em relação às professoras do Projeto Salvador, isso não é frequente. Porém, em relação às questões de gênero trazidas no relato, existem pontos coincidentes, embora as professoras ainda não tenham rompido com esses discursos que condicionaram suas ações. Um exemplo pôde se constatar no pequeno trecho do relato de Lita.

A história de vida/de leitura de Lívia Ferreira também traz aspectos marcantes, quanto a sua escolha pelo magistério e as implicações advindas dela.

— Quando comecei o primeiro ano do segundo grau, optei por magistério. Fui estudar em um distrito próximo a Sisalândia, chamado Pereira, no Centro Educacional Nicanor Tibúrcio dos Reis, em Santa Luz. Estava em uma fase arrasadora da adolescência. Não ligava para fazer os trabalhos. Nem estudava para fazer as provas. Filava muitas aulas, na verdade estava passando por uma crise de identidade, não sabia direito o que queria da vida, estudar, com certeza, não era.

Essa falta de atenção me rendeu uma recuperação em matemática, que foi a única coisa que me fez acordar, não para a vida, mas para a escola.

No segundo ano, me dediquei muito mais aos estudos, e já não tive nenhum problema com as notas. O meu estágio foi regular, pois era a primeira vez que me deparava com uma sala de aula, consegui me adaptar, mas confesso que não foi fácil.

Quando comecei o estágio do quarto ano, já tinha certeza de que gostava de ser professora. Sonhava com o dia em que iria começar a lecionar como educadora mesmo, não como estagiária. [...] Ainda estudando o quarto ano, fiz o ENEM, (Exame Nacional do Ensino Médio), e me inscrevi no PROUNI (Programa Universidade Para Todos), consegui uma bolsa na Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e Sociais, a FABES, localizada na cidade de Capim Grosso, no Curso Normal Superior.

Nessa trajetória, a aluna Lívia nos apresenta suas preocupações com sua formação de professora e ainda explicita sobre o primeiro contato em sala de aula. Relata sua experiência como bolsista e a experiência que foi adquirindo até ingressar no curso de Letras da UNEB, através do programa especial do PRONERA.

Do mesmo modo, a aluna Eliana narra em seu memorial que constrói sua formação participando de movimentos sociais, adquirindo assim uma maior compreensão acerca da profissão, das ques-

tões de gênero e passa a ser uma militante que combate a violência contra a mulher na região sisaleira, já que também é vítima dessa mesma violência, conforme atesta em seu memorial.

[...] Especificamente gosto de trabalhar a questão da violência contra a Mulher, do qual fui vítima e hoje faço parte do Projeto *Consciência Coletiva Homens e Mulheres*, combatendo a violência contra a Mulher, projeto da UNEB – Campus XIX, Coordenado pela professora Eide Paiva, do qual me tornei monitoria há uma semana.¹⁴

Entre percalços e experiências exitosas cada um vai constituindo-se sujeito, tomando consciência sobre si e sua prática pedagógica, a partir da sua escrita e sua reflexão Quanto à sua formação na academia, a mesma vai sendo construída concomitante a outros processos formativos, formais e não-formais. Segundo Carlos Brandão (1981), na abertura do livro *O que é educação*, todos e todas nós estamos imersos em processo educativo com a vida, em toda a sua pujança. Ele afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 7)

Foi exatamente isso que pudemos partilhar neste texto inicial em que nos debruçamos como leitores e leitoras nos memoriais de sujeitos variados, que se apresentaram para nós através de suas vidas, suas escritas e suas histórias...

Pontos e contrapontos... Similitudes e divergências entre memoriais de formação, entre modos de orientações, entre leituras

das experiências... Não se pode negar que ambos os contextos de processos educativos permitiram a aproximação pelas ressonâncias: momentos em que os desejos, as inquietações, as angústias, os prazeres se encontram e dialogam. Uma das questões que nos afligiu foi o como avaliar escritas, tão próximas e tão singulares ao mesmo tempo! É o que pretendemos abordar adiante.

A avaliação dos memoriais: dilemas e perspectivas.

Ao definirmos que o memorial seria uma atividade avaliativa interdisciplinar, surgiu, pois, o conflito: como dar notas ao texto vivido, sentido, pelos sujeitos? Como medir, mensurar suas experiências, suas emoções, frustrações, anseios e sonhos? Como qualificar esse fazer nos processos formativos de avaliação?

Entre dilemas e discussões fecundas, foram então refletidos coletivamente alguns critérios que estariam em consonância com o gênero memorial. A partir desse consenso inicial, passamos à definição dos critérios, que ficaram assim estabelecidos:

Quanto à Avaliação:

Observação quanto ao poder de reflexão apontado no memorial formação, articulando os fatos vivenciados a sua trajetória de vida/ de leitura e escolar, nos seguintes espaços de aprendizagem: escola, família, bairro, cidade etc.;

- Influências de pessoas, livros, revistas e/ou outros materiais de leitura em sua trajetória leitora e seus diferentes sentidos para sua vida pessoal e profissional.

Quanto aos aspectos formais e funcionais do gênero memorial:

- Se a seleção das ideias apresentadas traduzem a itinerância de vida/leitura e escolar, de forma clara e coesa;
- Se as reflexões apresentadas é uma retomada articulada e intencional dos fatos narrados e das lembranças apresentadas;
- Se o(a) autor(a) apresenta os fatos e acontecimentos pessoais situados e ancorados no contexto histórico conceitual mais amplo em que se inscrevem, uma vez que a história particular de cada um de nós está entrelaçada a um contexto coletivo;
- Se o memorial formação constitui-se numa (auto)biografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva.

A definição dos critérios balizadores da avaliação nos permitiu um acompanhamento sistematizado dos memoriais sob nossa responsabilidade de avaliação, ao tempo em que realizávamos reuniões com o grupo docente para trocarmos experiências, quanto à reescrita dos textos¹⁵, à partilha das histórias, orientações; quanto aos elementos de textualidade e ainda os aspectos que emergiam, de forma articulada ou não, em relação aos conteúdos trabalhados, e que os alunos iam dando sentido e estabelecendo relações, na maioria das vezes significativas e valiosas, ao aprendizado deles e nosso. Neste bojo foi ficando explícito para nós o que Freire (2001) apresentava como fundante da prática educativa numa perspectiva dialógica, já que educandos se transformavam em educadores e educadores se transformavam em educandos e vice-versa. Vale ressaltar que, no grupo do Projeto Salvador, havia uma linha de escrita desenvolvida a partir do olhar investigativo estimulado no curso: era um ensaio monográfico, a partir da experiência inicial de pesquisa nas escolas, desenvolvido em uma disciplina denominada *Projetos de Ensino e Práticas Formativas*. Esse era mais um diferencial da escrita do Projeto Salvador.

Considerações finais: “atando alguns pontos”

A experiência realizada nos dois programas de formação docente, inicial e continuada, nos apontou que o memorial formação de fato é um dispositivo formativo e autoformativo, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista pessoal. Destacamos alguns pontos que emergiram, no geral, em todos os memoriais, a saber:

- Lacunas da formação;
- Estudos autônomos e continuados de professoras e professores “acordando as fontes” e melhorando suas práticas pedagógicas;
- Saber da experiência/partilha com colegas de profissão;
- Invisibilidade feminina, estereótipos acerca da mulher-professora;
- Pai e mãe como leitores-guia na formação leitora da criança e também a escola como incentivadora da leitura;
- Magistério como opção mais acessível para mulheres que já eram “talhadas” para cuidar, educar, sobretudo as crianças.
- Poder aquisitivo baixo dos familiares para formar as filhas em outras profissões que demandassem investimentos maiores, tais como medicina;
- Histórias de vida/de leitura e o memorial formação como dispositivo de formação e autoformação das professoras com as quais dialogamos na experiência registrada neste texto;
- Alunos e alunas oriundas de classes populares com pais analfabetos e/ou semianalfabetos;
- Formação enriquecida através de outros espaços não-formais de aprendizagem.

Notas

¹ Cf. Projeto do Curso. *NO CIO DA TERRA, O GERMINAR DAS LETRAS EM MOVIMENTO: Formação de Professores em Áreas de Assentamentos – Licenciatura Plena em Letras. Salvador. 2006.*

²A referência à primeira pessoa do plural não significa que ambos os autores do texto participaram do processo. Na primeira experiência, a professora Ana Lúcia Gomes foi quem integrou o grupo de orientação. Na segunda experiência, foi o professor Luiz Felipe Serpa quem participou como orientador. O uso da primeira pessoa do plural justifica-se por serem, nos dois casos, experiências que envolveram grupos de orientação e, por isso, os autores se sentiram propensos ao uso do plural, um modo de valorizar o trabalho coletivo, reconhecendo os fazeres dos atores e atrizes sociais coletivamente.

³ Idem nota de rodapé anterior.

⁴ Fragmento do memorial de Jeisa, elaborado. (2007, p. 18) Os nomes adotados para os exemplos dos memoriais de formação das professoras cursistas do Projeto Salvador serão preservados. Por isso, um dos autores optou pelo uso de nomes fictícios.

⁵ Fragmento do memorial de Jeisa. (2007, p. 8)

⁶ Fragmento do memorial de Jeisa. (2007, p. 25-27)

⁷ Tal como referido anteriormente, também esse nome é fictício, uma vez que não houve contato para a permissão de uso dos nomes reais.

⁸ Fragmento do memorial elaborado por Lita. (2007, p. 24)

⁹ Fragmento do memorial de Luzia. (2007, p.17-18).

¹⁰ Depoimento de Naiara Oliveira, 18 anos.

¹¹ Fragmento do memorial de Raildo Carlos.

¹² Fragmento do memorial de Raildo Carlos.

¹³ Depoimento fornecido por Lívia Ferreira.

¹⁴ Trecho extraído do material de Eliana.

¹⁵ A cada data determinada pelos professores(as) orientadores(as), os alunos e alunas apresentavam o texto do memorial e, após avaliação realizada pelos docentes, os memoriais eram devolvidos para realizarem a reescrita dos mesmos, a partir das observações registradas pelos orientadores(as). Era determinada, após a devolução da reescrita, a nova data para apresentar o texto redimensionado. É importante destacar que os alunos e alunas tinham ainda o acompanhamento das monitoras do projeto, que eram alunas do curso de Letras da UNEB e atuavam em parceria com os professores orientadores, por isso, as monitoras participavam das reuniões dos docentes, a fim de estarem inteiradas de todo o processo de escrita e reescrita dos memoriais. O mesmo processo ocorria no Projeto Salvador: havia determinação de data para entrega parcial e diálogo, a partir da devolução dos professores orientadores. Só

não havia acompanhamento de monitores, porém os encontros de orientação eram ora realizados individualmente, ora coletivamente.

Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: brasiliense, 1981.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. *A invenção do ser: a autobiografia e suas formas*. São Paulo: Ática, 1995.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história: para ler a história oral*. São Paulo: edições Loyola, 1999.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na categoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.p.217-250.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras*, n. 4. Campinas, jul. p.1-4, 2001.

MATOS, Maria Izilda. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p.82-114, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*.Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura Angélica. O memorial de formação: história da experiência e outras histórias In:

NOGUEIRA, Eliane Greice D.(Org.)_ *Memórias: professores partilhando suas histórias*. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2004. p.14-25.

_____. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

SCOTT, Jean W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1991. Disponível em [http: < www.dhnet.org.br/direitos/textosgenerodh/gn-categoria.html >](http://www.dhnet.org.br/direitos/textosgenerodh/gn-categoria.html) . Acesso em: 20 mar. 2005.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.p.275-296.

A formação profissional no compasso da história de vida do educador: o memorial em foco

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

É na dinamicidade de minhas memórias que me permito voltar no ontem e reviver intensamente momentos de outros tempos... isso me faz mergulhar dentro de mim mesma, compreender-me melhor e me respeitar como sou, para me (re)inventar a cada dia, quer como pessoa, quer como profissional... É assim que a vida vale a pena...

Ana Cristina Pereira (2008)

Reflexões iniciais: Contextualizando a discussão...

A discussão apresentada neste artigo traz inquietações e análises referentes à experiência que tem como foco a construção/escrita de memoriais que vem se desenvolvendo com graduandos, na disciplina Didática, no 3º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha/BA, a qual se propõe ao estudo da trajetória histórica da Didática, seu objeto de estudo e campo de aplicação; a formação do educador; a prática pedagógica planejada e a sua inter-relação com os aspectos sociopolíticos e técnico-pedagógicos; o perfil/identidade do educador para atuação nos diversos espaços educativos.

Tal experiência nasce e é alimentada pela intensa inquietação em relação aos processos formativos do educador, o qual, por vezes, desconsidera sua trajetória de vida, não tendo consciência de que é o sujeito desse processo formativo, o construtor de sua pró-

pria história. Além disso, é preciso considerar que a escrita do memorial permite contribuir para a compreensão do sujeito, com toda a sua trajetória de formação pessoal e profissional, “[...] pois nesse tipo de escrita de si, o ator/autor... narra a sua história de vida intelectual e profissional analisando o que foi significativo para a sua formação... o memorial é um modo de cada autor modificar-se”. (PASSEGI, 2008 p. 15)

A prática de registros reflexivos, em todo o desenvolvimento da proposta, tendo o memorial como foco, é concebida como uma relevante oportunidade de conhecer os itinerários do percurso dos professores em formação, visando potencializar, dar sentido e significado à essa formação e à práxis docentes.

Assim, o foco principal da prática de produção de memoriais é provocar reflexões sobre as histórias de vida de pedagogos em formação e suas implicações na escolha e desenvolvimento profissional, compreendendo que esse “processo de profissionalização não é linear e hierárquico, nem se trata de uma questão meramente técnica” (VEIGA, 1998 p. 76-77), mas entrelaça/articula a história de vida com a formação profissional. Ademais, o memorial, como instrumento formativo e autoformativo, proporciona um olhar sobre si, sobre o percurso histórico e as implicações dessa trajetória de vida no que o sujeito é e/ou vai ser enquanto profissional e mesmo enquanto pessoa.

Os resultados dessa vivência com memoriais expressam a falta de consciência desses pedagogos em formação, quanto às articulações entre vida e profissão e quanto à função social da docência. O resgate das memórias e das reflexões da experiência permitem que eles tenham mais preocupação com suas práticas, concepções e postura, a partir do momento que se analisam, refletem sobre si e buscam se perceber como sujeitos de suas próprias histórias. Portanto, sentem-se mais responsáveis pelas suas construções, conseqüentemente, pela sua formação profissional.

— O fator que torna a produção do memorial tão complicada é o mesmo que a torna fascinante: o fato de ter que parar um instante, olhar para tudo o que você é e refletir sobre tudo o que lhe aconteceu para conseguir desvendar em que de fato você acredita e busca ser [...].¹

No tear da vida, o ser humano vive em função do grande desafio de se projetar para a sua existência e para o mundo, a partir das influências sociais do meio em que vive. Portanto, é um ser que vai além do “agora”, pois o presente, por si só, é muito inconsistente para explicar o que o sujeito é ou deseja; é o percurso histórico que detém consigo os mais profundos detalhes da vida, uma vez que o sujeito é reflexo de sua história. Tal prerrogativa implica em afirmar que as discussões em torno da formação do educador são também, necessariamente, discussões sobre as histórias de vida dos sujeitos dessa profissão, pois “[...] a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências [...]”. (CORACINI, 2000 p. 6)

Nessa perspectiva, para compreender, discutir e atribuir novas dimensões à formação profissional do educador é necessário analisar sua história de vida, pois, “[...] o professor é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem [...]” (TARDIF, 2000, p. 15), e é nesta história que se localizam as dificuldades, lacunas, conquistas, desafios, incertezas, desejos... que refletem na escolha e desenvolvimento da profissão, conseqüentemente, na identidade profissional, como bem afirma Nóvoa (1998, p. 28):

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com nossa maneira de ser,

pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação [...] um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Além disso, é preciso enfatizar que a identidade profissional

[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional, desde a fase da opção pela profissão... é uma construção que tem marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto. (MOITA, 1992 apud SOUZA, 2006, p. 41)

Nóvoa (1992 apud SOUZA, 2006 p. 42) acrescenta a essa discussão a análise da “[...] identidade entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa”.

Partindo dessa perspectiva, em que a dança da formação profissional tem um ritmo/compasso influenciado e por vezes determinado pelas histórias de vida dos sujeitos dessa profissão, e diante das atuais exigências do contexto da contemporaneidade, o profissional da educação, cada vez mais, sente necessidade de se repensar enquanto sujeito histórico que busca em seu percurso, perceber-se como protagonista de sua própria história pessoal e profissional, compreendendo que “[...] é uma pessoa e que parte importante dessa pessoa é o professor”. (NÓVOA, 1998 p. 28)

Diante disso, os cursos de formação de educadores precisam estar atentos à importância da reflexão como parte da produção intelectual, pois é a reflexão que permite ao sujeito a percepção de si, numa autoanálise sobre nossas próprias ações. Segundo Gómez (1999 apud LIBÂNEO, 2002 p. 56),

[...] é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

É dentro desse contexto que se compreende o memorial como instrumento formativo e autoformativo, haja vista que permite ao sujeito analisar sua história profissional como parte de sua história de vida. Além disso, “[...] a produção dos memoriais de formação é importante, pois ajuda a construir os nexos de sentido entre o patrimônio experiencial do sujeito e seu percurso como pesquisador”. (PASSEGGI, 2008. p. 140)

[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas experiências narradoras [...]. (SOUZA, 2006, p. 14)

Nessa perspectiva, o memorial é pensado como “[...] um gênero acadêmico autobiográfico, como arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida [...]” (PASSEGGI, 2008, p. 15), tendo em vista conhecer os sujeitos, atra-

vés do registro (narrativa autobiográfica) de histórias de vida e provocá-los para o autoconhecimento, para a percepção de si como pessoa com uma dimensão de educador em formação. Nesse sentido Passeggi (2008, p. 15), ainda acrescenta que essa escrita proporciona o retomar de um

[...] percurso que inclui obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional, e coloca em foco questões como a formação inicial e continuada, o (des)emprego, a empregabilidade, as mudanças estatutárias, identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto.

Essas análises permitem afirmar sobre a riqueza e importância do memorial como instrumento proporcionador de reflexões aprofundadas sobre as interdependências e articulações entre vida e profissão. A esse respeito, Severino (2005. p 175 apud PASSEGGI, 2008. p 33) destaca que o memorial é

[...] uma autobiografia configurando-se com uma narrativa histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

É assim que os objetivos traçados para a proposta de construção de memoriais sustentam a necessidade de provocar, aos graduados em formação, reflexões sobre as histórias de vida e suas implicações na escolha e desenvolvimento profissional do educador, compreendendo essa formação como processo complexo e intenso que não se limita à academia; discutir as articulações e interdependências entre vida e profissão; promover o diálogo entre as discussões teóricas da academia e as histórias de vida dos sujei-

tos; construir momentos de trocas, de amplo debate e, principalmente, de análises sobre o ato de construir conhecimento.

Na tentativa de atender aos pressupostos teórico-metodológicos da formação do pedagogo, e entendendo que o conhecimento se constrói a partir de vivências e trocas, da interação do sujeito com o objeto/meio, como processo que se conquista gradualmente em situações diversificadas de experiências, a metodologia se respalda na perspectiva sócio-interacionista, com fundamentos da História Oral e da abordagem biográfica e autobiográfica, onde os alunos são orientados, a partir dos textos lidos e discutidos, de reflexões travadas, a analisar cada fase de sua trajetória de vida, evidenciando as lacunas, dificuldades e conquistas/avanços e suas implicações na profissionalização.

Vale salientar que a

História Oral responde a necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido à uma cultura explicativa dos atos sociais visto pelas pessoas que herdam os dilemas e benesses da vida no presente. (BOM MEIHY, 2005, p. 24)

Portanto, na Metodologia da História Oral, busca-se compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos. Compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significados. Nesse viés, as discussões sobre as abordagens biográficas e autobiográficas são necessárias, haja vista que

[...] a abordagem biográfica, a partir do trabalho com histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento... através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. (SOUZA, 2006, p. 36)

Destarte, a abordagem biográfica e autobiográfica respalda a produção de memoriais, permitindo aos sujeitos narrarem suas histórias, analisando-as a partir de seu próprio olhar, observando e buscando estabelecer os entrelaces dos fios da vida com os da profissão, haja vista que esse sujeito “[...] ainda que tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas, onde a presença do(s) outro(s) é incontestável [...]” (CORACINI, 2000, p. 8)

Sobre essa discussão, Christine Josso (1987 apud NÓVOA, 1988, p. 39) acrescenta que “[...] o trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se comprometa nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação”. Além disso, a autora salienta que esse tipo de trabalho se processa em etapas reflexivas desde a formação posta em questão: o sujeito e suas inquietações/interrogações sobre o seu processo formativo; perpassando pela descoberta da singularidade dos processos formativos, em que o sujeito constrói o seu percurso e escreve a sua narrativa de modo singular, com características próprias; até a descoberta dos processos de formação em que está inserido. Nessa última etapa, de reflexão intensa,

a narrativa é trabalhada com a preocupação da explicitação dos fios condutores que permitem compreender os encadeamentos dos períodos entre eles [...] compreender a dinâmica do sujeito na sua maneira de fazer escolhas ou de se deixar ir, de reagir aos acontecimentos e de orientar a sua existência em cada período. (JOSSO, 1987 apud NÓVOA, 1988 p. 45)

É nessa configuração que, no percurso de construção e escrita dos memoriais, o primeiro dos desafios é provocar/estimular os graduandos a voltarem para si e refletirem/analisarem suas necessidades, desejos e anseios e seus reflexos na formação, uma vez que há uma enorme resistência e/ou dificuldade de dizer sobre si,

talvez por estarem acostumados a cumprir tarefas avaliativas de fichar, resenhar ou fazer provas, sempre sobre outros. E a esse respeito, uma graduanda salienta: “—[...] relatar sobre minha trajetória escolar num primeiro momento pareceu algo desnecessário e sem sentido na universidade”.²

Vencido esse desafio, num processo de muita sedução e articulação, e quando os graduandos já demonstram interesse em resgatar suas memórias e narrar/refletir sobre si, iniciam-se as discussões teóricas e as mediações/articulações entre teoria e prática/realidade. Aqui vale salientar que os estudos teóricos da disciplina Didática, enquanto área da Pedagogia que se preocupa com a mediação pedagógica, desmembram-se em quatro eixos básicos. O primeiro analisa a Didática ao longo dos tempos, como reflexo do processo educativo resultante da relação homem-educação-sociedade de cada época, essa discussão resulta na análise do percurso de vida dos graduandos; o segundo eixo investiga a formação do educador em cada sociocontexto, analisando as contribuições da Didática, o que motiva a reflexão sobre a trajetória de formação e a entrada na profissão; outro eixo estuda a práxis pedagógica planejada/desenvolvida na sala de aula, analisando-a como espaço de construção e socialização do conhecimento; e por fim o último eixo que analisa o perfil/identidade do pedagogo na contemporaneidade, essas últimas análises estimulam para a narrativa da atuação e das experiências profissionais.

Tais discussões teóricas, além de necessárias à formação do pedagogo, buscam fortalecer os eixos norteadores para a elaboração dos memoriais, pois, não basta escrever sobre si e as experiências vividas nos diversos espaços, sem respaldá-las teoricamente. É o estudo teórico que permite a análise da prática no sentido de ressignificá-la. Segundo Pimenta (2002), o papel da teoria é oferecer perspectivas de análises para que o professor compreenda os diversos contextos e a si próprio na perspectiva de transformação.

Assim, na análise do primeiro eixo, o qual discute os reflexos de cada contexto na Didática até sua constituição como disciplina,

os pedagogos em formação são orientados a reconstituírem sua trajetória de vida/educação, resgatando momentos, vivências e práticas que marcaram o percurso, buscando analisar o contexto desse percurso e suas implicações no momento presente. Buscam também tecer uma análise pedagógica de cada fase, destacando lacunas, dificuldades, avanços e conquistas, bem como as influências da família e do contexto em todo o processo educacional. Tal produção, que resulta no primeiro capítulo do memorial, possibilita um resgate analítico de suas memórias, permitindo perceberem que

[...] a escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos. (SOUZA, 2006, p. 172)

Além disso, torna-se possível aos professores em formação observarem que “[...] o passado contido na memória é dinâmico [...]” (BOM MEIHY, 2005, p. 61), conseguindo resgatar o que há muito está “arquivado”, fazendo ressurgir aquilo que foi vivido num ontem, próximo ou distante, com uma intensidade tão profunda que parece se tornar possível retomar o tempo e reviver mais uma vez o vivido, mesmo sabendo que “narrativa não apresenta ‘fatos’ mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida... nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir, por si só, o que seria o curso factual e objetivo do vivido”. (DELORY-MOMBERGER. 2008 p. 95) Nesse contexto é possível perceber que esse passado precisa ser revisado, analisado como elemento importante na (re)constituição do momento presente e no sonho de um futuro mais qualificado.

É necessário salientar que os graduandos destacam nos memoriais as suas grandes resistências para escrever sobre si mesmos, deixando explicitadas as dificuldades/entraves que têm em olhar para si e analisar a própria história, como enfatiza uma estudante

— Durante a construção do memorial encontrei várias dificuldades, isso porque falar do meu passado, dos desafios enquanto estudante e da minha profissão na área em que estou inserida é muito diferente de escrever algumas linhas dizendo o que entendi sobre um determinado texto. Aqui tive que analisar tudo o que aconteceu na minha trajetória de vida, desde a minha infância até os dias atuais, para assim entender o meu processo de formação profissional e buscar consertar algumas coisas que não foram bem construídas [...].³

Outros destacam:

— Confesso que tive muita resistência e dificuldade em escrever sobre minha história de vida e formação, pois estaria assim fazendo uma análise reflexiva de mim mesmo, o que implicaria em uma auto-avaliação. Sempre achei essa tarefa muito difícil, pois me olhar é descobrir as minhas falhas [...].⁴

— A proposta de construção do memorial, inicialmente, pareceu algo complicado, difícil e ao mesmo tempo desafiador, pois iria resgatar momentos importantes da minha vida que acabam sendo depositados no esquecimento. O memorial possibilitou-me o resgate desses momentos, da minha formação, as experiências vividas, os reflexos da minha história de vida escolar no momento atual, tudo isso com sustentação de autores e teóricos, talvez por isso tenha sido tão difícil.⁵

Após vencerem as resistências iniciais e refletirem sobre a trajetória de vida e o percurso educacional, na discussão do eixo que trata da formação do educador e as contribuições da Didática nesse processo, os estudantes são provocados a pensarem sobre o momento atual de sua formação profissional, segundo capítulo do memorial, analisando os reflexos de toda a história, com suas lacunas, dificuldades e conquistas/avanços, no processo formativo na academia, destacando desde a trajetória de formação, a escolha/entrada na profissão até as principais impressões e concepções sobre como essa formação está se efetivando. Aqui vale ressaltar que “[...] a polifonia do conceito de formação ora entendido como instruir, ora como treinar ou como educar, não marca, na maioria das vezes, o campo semântico desta palavra [...]” (SOUZA, 2006, p. 37), pois, quase sempre, é tratado e/ou encarado com superficialidade, como algo que ocorre em um momento estanque, desarticulado da história de vida do sujeito, minimizando assim a importância dessa formação e suas articulações com o projeto de vida desse sujeito e, conseqüentemente, com as perspectivas de atuação desse profissional. Ademais a formação envolve, segundo Josso (1987 apud NÓVOA, 1988), a ação de formar, do ponto de vista do formador; e a ação de se formar, do ponto de vista do sujeito em formação.

Ainda é preciso destacar que “[...] as histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam tanto a dimensão pessoal, quanto a profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissão docente”. (SOUZA, 2006, 42) Nesse sentido, os graduandos, ao escreverem sobre sua formação profissional, explicitam a percepção de que toda a trajetória de vida/educacional influencia no momento atual da formação, ou seja, se “dão conta” de que existem implicações das histórias de vida na escolha e desenvolvimento da profissão. A esse respeito, uma graduanda demarca com ênfase:

— Nunca havia me dado conta que a minha formação profissional é parte da minha história de vida... Produzir o memorial foi de grande relevância para eu perceber que esse processo de formação começa muito antes do ingresso na universidade, em etapas anteriores que contribuem para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento da profissão [...].⁶

A partir da discussão sobre a formação profissional e sua importância, os alunos analisam/registem suas experiências pedagógicas – as quais são reflexo e refletem do/no processo formativo e no perfil do educador para atuação pedagógica –, fundamentados nas discussões do eixo que trata da práxis pedagógica planejada e do perfil/identidade do pedagogo. Tal análise é rica na medida em que eles percebem que as dificuldades e limitações que têm, na prática de sala de aula, são reflexos da formação profissional e mesmo de sua trajetória educacional, desde as séries iniciais até a academia. Evidenciam também a percepção da função social que têm enquanto educadores, a necessidade de repensar a sala de aula e a incumbência de transformar a práxis pedagógica.

Nesta perspectiva, a epistemologia da prática, os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem profissional, não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem. (SOUZA, 2006, p. 42),

o que permite afirmar que a ação do professor em sala de aula não é neutra, nem isolada.

Corroborando com essa perspectiva, uma graduanda ressalta que

— Produzir esse memorial teve grande importância pra mim, tanto no desempenho pessoal, como acadêmico e profissional... fazendo-me repensar a sala de aula, analisando-a como

espaço de pesquisa, construção e socialização do conhecimento e da relação entre professor e aluno. Refletindo também sobre o processo educativo, buscando nortear minha formação profissional e a minha atividade como educador.⁷

Outros graduandos ainda destacam:

— O memorial é um recurso que possibilita reviver nossas lembranças e entender porque agimos da forma que agimos e fazê-lo foi de grande importância para desvendar minha prática e buscar aperfeiçoá-la sempre, partindo de pontos falhos da minha trajetória e formação, buscando recuperá-los e com isso, desbloquear, tirar algumas travas internas que interferem na minha performance enquanto profissional e na vida.⁸

— [...] Com o decorrer do desenvolvimento do trabalho percebi a importância de notar que somos reflexo de tudo que passamos em nossa história. Foi uma maneira de refletir profundamente nas práticas dos professores que encontrei e na prática que exerço hoje, na importância que tem a imagem que gostaria que meus alunos tivessem ao meu respeito, enquanto pessoa e profissional.⁹

— Realizar esse trabalho trouxe à tona sentimentos e compreensão que só foram possíveis com os momentos de reflexão a partir dos questionamentos que a disciplina Didática proporcionou como alicerce de construção desse memorial. Analisei o quanto a educação básica influencia no desenvolvimento e aprendizagem [...]. Todas as dificuldades presentes são reflexo da educação que recebemos e que é preciso se autodesafiar a cada dia. Outra peculiaridade que esse memorial traz é fruto da análise da minha própria ação pedagógica, a partir das influências do processo de formação profissional, onde cada dia

está sendo questionada, na perspectiva de melhorar... Não era possível observar nas entrelinhas a complexidade da arte de educar [...].¹⁰

Ao elaborar cada capítulo, o que acontece a partir de muitos conflitos e *desequilibrações*, num fazer, desfazer e refazer constante e contínuo, e após as várias intervenções, os estudantes são orientados a estruturar o “todo” do trabalho, desde o título, a apresentação, até as considerações finais, organizando-o dentro das perspectivas do texto científico/acadêmico, e que, como afirmam os graduandos, constitui-se para além de um trabalho avaliativo:

— Com certeza produzir o memorial foi muito mais que um simples trabalho de avaliação, foi um trabalho de reflexão profunda sobre o que estamos fazendo no curso de Pedagogia e como vencer as lacunas de nossa trajetória para sermos educadores mais qualificados.¹¹

— Sem dúvidas a construção do memorial me permitiu reflexões tão profundas, reconstruções tão intensas que me fizeram rever elementos não só da profissão mas também da minha história de vida. Foi o trabalho mais importante, mais provocativo que fiz no curso.¹²

A culminância da proposta constitui-se num momento significativo, de reflexões intensas, em que os estudantes apresentam sua produção e buscam se analisar enquanto protagonistas de seu percurso histórico, demarcando as construções efetivadas ao longo do semestre, bem como as lacunas/dificuldades, e apresentando novas possibilidades de construção.

Nesse momento, torna-se prazeroso perceber as contribuições que a experiência e a própria disciplina proporcionam aos sujeitos, como se observa na afirmação abaixo:

— A construção do memorial me possibilitou fazer um resgate da minha trajetória e a partir dela entender como desenvolvo a minha prática pedagógica articulada aos saberes acadêmicos que o Curso de Pedagogia tem proporcionado na melhoria da minha ação. Em especial a disciplina Didática foi a grande responsável por oferecer subsídios teórico-metodológicos para que melhorasse a forma de fazer a mediação pedagógica. Assim, o que faz diferença na educação é o empenho, o interesse e a vontade de continuar os estudos e reflexões que a docência necessita.¹³

Toda a experiência deixa explicitado que

[...] na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 61)

Vida e Profissão: Análises (in)conclusas...

Falar de nós mesmos às vezes se torna extremamente difícil, uma vez que enxergamos muito mais as pessoas e suas atitudes do que a nós mesmos [...] porém é extremamente agradável poder analisar que temos história a partir de nossa própria experiência de vida. Parar e fazer esse exame se torna difícil, mas quando o fazemos parece que somos outra pessoa e que querendo ou não construímos uma trajetória e que a profissão é parte dela [...].
Valdir F. Araújo, graduando em Pedagogia, 2007.

Diante de todo o percurso do trabalho que vem sendo desenvolvido, torna-se possível observar que a ação se constitui em momentos de diálogos e trocas, de reflexões aprofundadas, que contribuem significativamente para o amadurecimento profissional de pedagogos em formação, que evidenciam a percepção de que vida e profissão são indissociáveis: a primeira determina o compasso/ritmo da dança da segunda.

Uma primeira reflexão que a experiência proporciona refere-se à importância do memorial como instrumento formativo e autoformativo, tendo em vista que ele promove reflexões e análises sobre todo o percurso de vida, em que a profissão faz parte – para o autor, estudante em formação; e instiga o formador – o investigador da prática –, que aprende e se inquieta com as construções reflexivas que se efetivam ao longo da produção dos memoriais, as quais servem de provocações/conflitos, sinalizando a possibilidade de compreender que o espaço pedagógico se aperfeiçoa na parceria entre universidade e vida social, entre teoria e prática, entre vida e profissão. Nessa medida, a universidade precisa estar mais atenta “[...] a situação sociohistórica dessa prática de escrita, analisar como ela se desenvolve e o que envolve em suas tramas”. (PASSEGGI, 2008, p. 40)

Um outro elemento que merece destaque na experiência é a importância do registro no percurso de formação dos acadêmicos como elemento que permite ao sujeito refletir sobre si e analisar seu percurso, na perspectiva de qualificar-se profissional e pessoalmente, pois

[...] as narrativas de formação possibilitam superar dimensões técnicas e instrumentais da formação inicial... e remete o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagem que construiu ao longo da vida [...]. (SOUZA, 2006 p. 47-48)

A partir de tal prática fica também evidente que esses graduandos passam a tomar mais consciência do processo formativo que

estão inseridos, da sua função social na educação e da ação pedagógica que desempenham, até porque

[...] há que se resgatar a falta de consciência de nós professores de que nós próprios somos agentes, atores e responsáveis por nossas vidas e que somente com nossas próprias forças e competências faremos mudanças no meio em que vivemos. Não é preciso mudar os outros e o mundo... É preciso ter vontade de conhecermos a nós mesmos, assumirmos os papéis que temos que viver no meio social e sobretudo fazermos escolhas que satisfaçam nossa maneira de ser e de sentir o mundo em que vivemos. (PORTAL, 2001, p. 122)

Além disso, embora inicialmente haja uma enorme resistência para falarem de si, o que fica claro até mesmo na linguagem do memorial, os graduandos percebem a importância da escrita do memorial, do resgate da trajetória de vida/educação, da entrada na profissão, das experiências docentes e, então, envolvem-se mais na disciplina, buscando preencher as lacunas percebidas no percurso; sentem-se mais estimulados nas leituras dos textos da disciplina; passam a ressignificar a prática docente e compreender a função social do ser professor; esforçam-se para assumir uma postura mais amadurecida quanto à vida acadêmica; evidenciam maior preocupação com a prática pedagógica nos espaços em que atuam e tentam melhorar enquanto docentes. Além disso, passam a se perceberem como sujeitos de transformação do espaço escolar.

Assim, coadunando com as ideias de Demo (2000), o desafio que o educador tem hoje é o de buscar modos de captação que sejam congruentes com as marcas da qualidade e, conseqüentemente, a formação do profissional pesquisador, competente, criativo, crítico, reflexivo, sem perder de vista o pressuposto da ética e do compromisso político-pedagógico.

Ainda é preciso ressaltar que tecer/entrelaçar vida e profissão é perceber-se num processo único de construção, que tem uma dimensão profissional que sofre interferências das demais dimensões e que influencia o sujeito como pessoa; é permitir-se, pela utopia, reviver a história, para inquietar-se na busca por preencher as lacunas, transpor os limites e superar as dificuldades para assim construir um futuro mais sólido, mais consistente, mais qualificado. É nessa dinâmica que os sujeitos vão se percebendo como capazes de continuar tecendo suas histórias e se reconstruírem, quer como pessoa, quer como profissionais, sabendo que

[...] não se muda inteiramente em pouco tempo; eu ousaria até dizer, sem medo de exagerar: não se muda totalmente nunca, ou melhor, estamos mudando sempre, mas não conseguimos apagar a história que nos constitui; somos os mesmos e o diferente, a cada momento e sempre [...]. (ECKERT-HOFF, 2008 p. 13)

Notas

¹ C.R.S., graduanda em Pedagogia, 2008.

² S. L. S., graduanda em Pedagogia, 2008.

³ J. S. S., graduanda em Pedagogia, 2007.

⁴ E. N. R. S., graduanda em Pedagogia, 2008.

⁵ A. O. S., graduando em Pedagogia, 2008.

⁶ A. S. M., graduanda em Pedagogia, 2007.

⁷ T. G. G., graduanda em Pedagogia, 2007.

⁸ N. O. A., graduando em Pedagogia, 2008.

⁹ S. L. S., graduanda em Pedagogia, 2008.

¹⁰ J. S. M., graduanda em Pedagogia, 2008.

¹¹ J. S. D., graduanda em Pedagogia, 2007.

¹² J. S. S., graduanda em Pedagogia, 2006.

¹³ A. O. S., graduando em Pedagogia, 2008.

Referências

- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001.
- CORACINI, Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, M do S. (Org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- DELORMOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal-RN: EDUFRN,; São Paulo: Paulus, 2008.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escrita de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.
- ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, Antonio. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- _____. *Vida de professores*. Porto: Ed. Porto, 1992.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1998.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal/RN: EDUFRN,; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ERICIONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13. jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro: avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial

Verônica Domingues Almeida

*O saber é uma posse sem propriedade.
É próprio e impróprio ao mesmo tempo.
Próprio porque não tem propriedade.
Impróprio porque já é antes de outro e de outra.
Giuseppe Ferraro*

Introdução

A sociedade contemporânea, em seu momento histórico atual, vivencia um tempo que nos indica a necessidade de novas relações com a ciência, com os saberes e conhecimentos, com as tecnologias e com o mundo. Portanto, podemos inclusive dizer, que esse novo tempo se traduz em quebras constantes de paradigmas, crise da ciência, inserção acelerada de novas tecnologias, mudanças epistemológicas e discussões sobre a existência do projeto moderno e da pós-modernidade. Em concordância com Seixas (2006, p. 13), é possível afirmar que “[...] a cada momento, nos deparamos com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que, intencionalmente ou não, acabam por potencializar a temporalidade contemporânea, onde coabitam modernidade e pós-modernidade”.

Destarte, nesse panorama de coexistências assumidas, a educação passa por transformações que, por um lado, absorvem passivamente os reflexos dessas modificações em seu contexto e, de outro, fundam mudanças na realidade. Conseqüentemente, a edu-

cação é instituída e instituinte da crise que se estabelece na sociedade contemporânea. Segundo Maria Helena Bonilla (2005, p. 71):

[...] é nesse complexo, nessa teia de relações que estão inseridos os processos educativos e, em particular, a escola. [...] ao mesmo tempo em que sofre essas influências, pode também influir nestes tempos e espaços, à medida que for se abrindo para a ressignificação das concepções mecanicistas sobre o pensamento, o conhecimento e a comunicação que impregnam o sistema educacional e todas as outras instituições sociais e políticas [...].

Desse modo, a educação precisa desmistificar as ideias mecanicistas sobre o conhecimento que o estabelecem como produto pronto, único, findo em si mesmo, construído para ser base de alicerce político e econômico da nossa sociedade, ou seja, o conhecimento científico pautado na concepção positivista do saber.

Para Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2001, p. 75-76):

[...] o conhecimento jamais é dado ou está acabado, mas, ao contrário, está sempre em construção. Logo, ele é provisório. Se a partícula mais íntima da matéria está em movimento permanentemente, se a natureza está em contínuo movimento, se os homens são seres em movimento constante em sua luta por sobreviver e conviver, como poderia o conhecimento, e apenas o conhecimento, ser estático? Falar em verdade absoluta é acreditar na finitude do conhecimento. Como um conhecimento finito poderia dar conta da infinitude do real? Se o olhar do sujeito modifica o objeto, como conceber que o conhecimento produzido na tensão sujeito em movimento e objeto em movimento seja estático? Em oposição ao conhecimento- verdade encontrado e, portanto, cristalizado, afirmamos o conhecimento como formas

diferentes de apreensão do real por sujeitos diferentes, como verdades buscadas e, portanto, em movimento.

De acordo com as proposições das autoras, o conhecimento, quando entendido como a única verdade, estabelece limites na compreensão dos fenômenos que acontecem na nossa sociedade, principalmente na esfera educacional. A disciplinarização, que se oriunda desta demanda, fragmenta os conhecimentos em parcelas, estabelece passos a priori, dispersa o saber, privilegia certas fatias de estudo, despreza conhecimentos tidos como do senso-comum e, desse modo, demarca um foco único de compreensão de mundo.

Edgar Morin (2008, p. 46), em seu livro *A cabeça bem feita*, aborda a necessidade de possuímos uma percepção global do conhecimento, que não o dilua em hiperespecializações e que, ao contrário disso, articule os diferentes saberes em uma estrutura sincrônica e plural. Para ele, “[...] é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

As concepções mecanicistas do conhecimento incutem na educação amarras que moldam sua prática e alimentam o fazer pedagógico de uma maneira reducionista. Nessa perspectiva, os atores da atividade educativa percebem a formação como uma meta e, assim, um fim passa a ser objetivado, em detrimento dos percursos de cada ser. Nestas circunstâncias a formação é solitária, uníssona e tende a tornar-se obsoleta, pois, como já foi afirmado, o conhecimento é dinâmico. Dessa maneira, o modo como o conhecimento é concebido na escola influencia diretamente os processos formativos que acontecem na vida de cada sujeito.

Formação: trajetórias de cada ser-no-mundo

[...] a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque nesse campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e prenominais: formar é formar-se.

Antônio Nóvoa

A palavra *formação* procede de *forma* e origina-se do termo alemão *bildung*. *Bild* significa imagem e nos remete a pensar em reprodução e modelo. Em concordância com o trajeto percorrido pelos sujeitos, baseado na concepção *taylorista/fordista* do conhecimento, pautado na educação em seu alicerce iluminista e fundamentado no positivismo, é que, comumente, remetemos nossas representações sobre formação a uma meta e a um comando que deve ser executado em prol da homogeneização contínua dos seres. Assim, as ideias de forma e imagem coadunam com a disseminação da formação enquanto fechamento e uniformidade.

Humberto Calloni (2000, p.1-2) apresenta uma reflexão a respeito desta proposta de formação:

A ideia de educação ou formação dos entes humanos tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou ser humano traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um ‘fundamento’ a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em ‘metas’ e ‘fins’ educacionais. Atingir, pois, o ideal humano de pessoa seria ‘cumprir’ os desafios propostos em relação aos fins da educação.

Todavia, pesquisas atuais buscam nutrir as teias dos processos formativos com outros fios... Fios mais flexíveis, contudo complexos e multirreferenciais que possam tecer a formação fundada na experiência, nos “aconteceres¹”. É neste sentido que prossegue Calloni (2000, p. 12):

A este respeito a ‘analítica existencial’ desenvolvida por M. Heidegger em seu ‘Ser e Tempo’ nos interpela quando pretendemos pensar na idéia de um fundamento que pudesse validar o conjunto das realizações humanas, endereçando ao dualismo cartesiano uma crítica radical: a da subjetividade metafísica como intuição derradeira do ato do conhecimento. Heidegger busca superar a separação sujeito (cogito) e objeto (res) e aponta para a evidência do ser-no-mundo [...].

Nesta perspectiva, Larrosa (2005, p.52) interpreta Nietzsche, para expor que:

[...] A *bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou definitivamente, converte-se no que é.

Em concorde com estes parâmetros conceituais de formação, Roseli de Sá (2005) expõe que a formação pode ser entendida em diferentes sentidos. Quanto à percepção homogeneizadora, ela explica que os processos formativos não mais significam apenas o traçado prévio das trajetórias dos sujeitos ou o aperfeiçoamento de faculdades e de talentos, restringindo-se a resultados. Para a autora, a formação atualmente é, também, concebida como o percurso do ser-sendo-no-mundo², pautada na ideia de teia, cujos teceres das relações, possibilidades, erros, experiências, referências e atualizações são o próprio processo formativo. Ela aponta ainda que:

Na errância do *ser-no-mundo*, opera-se o movimento de velamento e desvelamento do ser, mediante o qual cada *presença* singular vai ‘formando’ sua compreensão de mundo e

configurando, dessa forma, sua existência. (SÁ, 2005, p. 6, grifo nosso).

A formação surge, portanto, concebida como processo, não como fim, mas como percurso eleito pelos sujeitos em suas vidas, e ocorre, a partir dos saberes oriundos de suas experiências em seus percursos. Destarte é, ainda, imbuída de subjetividades de cada ser-no-mundo, a-con-tecendo em um *continuum* de experiências na/da vida de cada ser contemplando as suas finitudes infinitamente.

Nesta perspectiva, a educação está para a formação, assim como a formação está para a educação, ou seja, estão imbricadas e interagem em um só processo que ocorre no/do acontecer do sujeito e no/do acontecer pedagógico. O conhecimento, nesta perspectiva, é tido como movimento que é concebido a partir das experiências de cada sujeito no mundo, pautado concomitantemente, nas memórias e representações construídas por outros conhecimentos que já permeiam as experiências de cada ser.

Multirreferencialidade e formação do educador

Para a multirreferencialidade quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra.

Norma Fagundes

A formação do educador traz inquietações permanentes no cotidiano das escolas e das universidades e se destaca como uma temática fundamental nas discussões sobre a qualidade da educação, pois os desafios colocados à escola, neste tempo, exigem do trabalho educativo outro patamar profissional um tanto quanto diferenciado do que existe predominantemente.

Diversas pesquisas³ engrossam a literatura atual sobre esta temática e apontam para a necessidade de se considerar o profissio-

nal da educação como um sujeito em formação permanente, que busca suas referências nos saberes profissionais e experienciais construídos em suas vivências, afinal, o processo formativo “[...] não se dá em um vazio histórico e social, mas sim através de sujeitos sociais e individuais complexos, determinados e determinantes (portanto instituintes), ao mesmo tempo”. (BARBOSA, 1998, p. 76)

De acordo com esta perspectiva, a formação de educadores precisa levar em consideração o caráter subjetivo e dinâmico das teias construídas pelos sujeitos em seus percursos e necessita atentar para as imbricações do currículo neste processo. A abordagem multirreferencial atende a esta demanda de formação, pois envolve conceitos como complexidade, mediação, implicação, imaginário, escuta-sensível e pesquisa.

Para Sérgio Borba (1998, p. 13), a multirreferencialidade é um “[...] hino contra o reducionismo”, na medida em que envolve uma leitura plural do mundo, a partir de diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos e heterogêneos. A formação do educador, em uma abordagem multirreferencial, implica em uma formação pensada enquanto processo que envolve os percursos de cada sujeito sendo-no-mundo.

Uma formação em concordância com essa perspectiva não é pautada em uma distribuição burocrática de conteúdos e competências de um currículo fechado em uma grade curricular. O que se pensa é uma formação baseada na reforma do pensamento, na instituição de uma postura crítico-reflexiva que contemple as imbricações e bricolagens do conhecimento, capaz de atuar com a pluralidade de referências no a-con-tecer de seu percurso, percurso esse, também, de vida. Para Kenski (2004), um educador que se forma em processo, na perspectiva da complexidade, sob a ótica multirreferencial, é capaz de “[...] reinventar sua própria prática, abrindo para fluxos de interações e informações com outros profissionais, professores e alunos; criando, inovando, estimulando e vivenciando novas propostas e projetos coletivos e integrados, sem fronteiras”.

Diante desse panorama, podemos afirmar que a trama da formação é tecida na itinerância de cada sujeito. Essa itinerância, por sua vez, comporta, também, a errância empreendida por cada pessoa que, segundo Larrosa (2002), “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que estar por vir”.

Levando em conta que o percurso de formação do professor é ambivalente já que ele se forma, também, com a formação do outro e que o currículo participa interativamente desta realidade, pressupõe-se que essa relação entre formação e currículo é dinâmica e acontece continuamente. Portanto, pensar a formação dos educadores, nesta perspectiva, requer considerar o currículo também nessa dimensão, compreendendo a dialógica multirreferencial dos processos formativos dos professores, sua práxis. Fróes (1998, p.43-44) alerta que, considerar a análise do currículo como um processo de familiarização, de penetração na sua complexidade, requer abertura dos sujeitos que ali interagem, entendendo tal abertura segundo a polissemia que esta complexidade exige: abertura de *si-para-si-mesmo*, quer como aluno, como professor ou como sujeito participante da coletividade da escola; de *si-para-com-o-outro* qualquer que seja o lugar que este ocupa nas relações escolares, de *si-e-com-o-outro-para-o-mundo* múltiplo que convivemos.

Um currículo multirreferencial mediado pelo autoconhecimento, com vistas à autoformação e que contemple o exercício da memória e das narrativas das histórias de vida, confere uma postura de autonomia ao sujeito em suas itinerâncias, pois é, para o professor, uma possibilidade de compreensão intencional de seus percursos e de seu papel nos processos formativos de si e do outro.

*Memória e experiência(s):
narrativas e imbricações na formação do professor*

*La memoria define las experiencias; acaso todo ocurre después,
cuando lo comprendemos, no en rudimentario presente.*

Jorge Luis Borges

Podemos afirmar que a formação em uma abordagem multirreferencial é concebida como um processo de abertura de si para consigo e de si para com o outro, ou seja, ela acontece tomando as múltiplas referências que são eleitas nas experiências do sujeito com o outro e também nos seus processos de autoconhecimento.

As experiências, para serem concebidas como alicerces formativos, envolvem a reflexão de si, desse modo, necessitam da compreensão do sujeito sobre a sua história de vida. Destarte, o exercício da memória na elaboração de relatos autobiográficos, por parte dos professores, configura-se como estratégia formativa e a memória passa, então, a exercer ação preponderante na formação.

A memória deve ser concebida em suas esferas individual e coletiva. Para Pollak, a memória é tida como ação coletiva que é alimentada pela história. Para ele, a memória é:

[...] operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades. (POLLAK, 1989, p. 9)

Elizeu Souza (2004) entende que a memória tem uma dimensão temporal, pois é escrita num tempo que permite deslocamento sobre as experiências. “Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do su-

jeito narrador”. O autor reporta-se a Thompson (1998), no seu texto *A memória e o eu*, para afirmar que “[...] a recordação da própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade”. (THOMPSON, 1998, p. 208) Dessa maneira, recorrer à memória remete à ressignificação das experiências para a compreensão de si. Souza aponta, ainda, que:

O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória. (SOUZA, 2004, p. 215)

Desse modo, memórias e experiências são intimamente imbricadas. A memória colabora na reconstrução das experiências que, por sua vez, alimentam a memória de novas opacidades. Assim, como Larossa (2002), entendemos que a experiência é elemento de transformação do sujeito, ou seja, só pode ser considerada experiência a vivência/ação que nos transforma. Para ele “[...] experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma”. Portanto, para que a vivência se configure em experiência formativa é preciso que haja um movimento contemplativo de reflexividade. O autor expõe, ainda, que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, ca-

lar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 34)

Na formação de professores, a retomada da memória se configura especialmente ao ambiente da escola, pois as lembranças das experiências do cotidiano escolar alimentam a construção da identidade de ser professor. A história de vida da pessoa-professor (NÓVOA, 2003) é composta pelas diversas experiências que viveu, tendo como mote fundamental a experiência educacional.

Para Nóvoa (2003), a produção de práticas educativas surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os pares, e a escola seria o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e de autoformação. Neste aspecto, um elemento fundamental para que as experiências sejam configuradas em formação é a narrativa das histórias de vida ou autobiografias.

A autobiografia como dispositivo de formação alimenta a ideia de que somos o que fomos nos constituindo em nossas experiências no passado. Desse modo, partindo das narrativas orais ou escritas, de nós mesmos, torna-se possível compreender o presente e, no caso dos professores, entender a adoção, desta ou daquela, estratégia comportamental/didática. É nesse sentido que Josso (2002) entende as estratégias autobiográficas como *biografias educativas*, pois nos permitem refletir sobre o passado para colaborar com proposições presentes ou futuras.

Nesta perspectiva, Josso (2002) alude à ideia de que o exercício narrativo de si ou autobiográfico nos remete à memória para a busca da compreensão das experiências que nos tornaram o que somos, compondo uma atitude de autoformar-se. Através dessa concepção de formação, torna-se possível reconstruir as experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão de uma epistemologia docente própria.

Para Duhart (2008, p. 195), a narrativa envolvendo as imbricações entre memórias e experiências é um exercício de con-

tar-se a outros e contar-se com outros “[...] para devir como sujeito de experiências[...]. No narrar aos outros a própria experiência, afirmamo-nos como seres em convivência”.

As experiências, para se configurarem em experiências formativas, precisam ser passíveis de relatos. O retorno à memória, à reflexão e à narrativa transformam o teor experiencial em teor formativo; no caso da formação de professores, tanto o teor das experiências como estudante, quanto das experiências como profissional, contribuem na construção dos saberes docentes. É neste sentido que Ferraro (2008, p. 38) expõe:

Uma experiência didática pode ser considerada resolvida quando é possível contá-la. A experiência da relação de ensino que não avança o limiar de sua possibilidade de ser contada perde-se sobre si mesma, não deixa sinais. Quando deixa sinais é uma história. Mínima por ser própria. A história de uma passagem como acontece em todo relato. A experiência educativa diz respeito a essa passagem.

Memória e experiência imbricam-se na constituição da identidade histórica de cada ser-no-mundo e a narrativa é um elemento propulsor de compreensão desses percursos. A formação do educador, nessa perspectiva, envolve as múltiplas referências que compuseram o seu saber-ser e seu saber-fazer ao longo de sua existência. O currículo de formação de professores, em uma abordagem multirreferencial, possibilita contemplar essa demanda autoformativa, para que a formação seja percebida, de fato, como processo constante de atualizações e escuta de si e do outro.

A tríade multirreferencial: considerações finais

Enfim sinto-me eterno em potência e transitório nos acontecimentos, ou seja, sou virtualmente terno, sem princípio ou fim,

e transitório na realidade criada pela minha vivência dos acontecimentos. E é exatamente isso que todos são, incluindo-se aí o universo: virtualmente eterno, sem princípio ou fim, e transitório nos acontecimentos.

Felipe Serpa

Em tempos de coexistências assumidas e de incertezas contínuas, discutir a formação na perspectiva de um processo multirreferencial é uma possibilidade para a compreensão das complexidades que permeiam a formação de educadores.

É importante ressaltar que a perspectiva que alicerçou este artigo não tende a definir, determinar, formar (aqui no sentido de forma/imagem) um ideal de humano e de mundo que se (en)forma⁴ a partir de uma trajetória preestabelecida e de uma escola “redentora, salvadora de almas”. Mas, para não arriscar a criação de uma dimensão ingênua, teórica e homogeneizante, ou de uma dicotomia inerte, limitada ao discurso e não em práxis, é necessário atentar para que, ao se afirmar que a formação é processo, deve se compreender a dimensão multirreferencial do *ser-sendo-no-mundo* como trajetória a *a-con-tecer* em (in)finitudes. O exercício para esta compreensão é contínuo e nos pede cautela, abertura, pesquisa e disposição para voltar-se para si, para o outro e para o mundo...

Aliar estes requisitos na coexistência de referências de nossos percursos formativos é bastante complexo. Deste modo, como pensar estes “pensares”, ou quaisquer que sejam, sem riscos? Digamos que os riscos fazem parte também do processo de formação de cada um no mundo em humanidade e, assim, transitam nos percursos de nossa presença.

Buscar compreender as complexidades da formação como processo, nos remete ao pensamento de Jacques Jaurés, que nos diz que não ensinamos apenas o que sabemos, ou o que queremos, e sim, o que somos. Somos o que nos formamos sendo, em percurso, em processo de caminhada no mundo, em interações com as múl-

tiplas referências que interagem conosco em nossa vida, “desde que nos entendemos por gente”. Não somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos e sim o que cada um é, sendo.

Considerar a formação nesta perspectiva exige de cada sujeito, certa propriedade sobre o respeito ao ser. Compreender as subjetividades, experiências, escolhas, contradições, dúvidas, sapiências, vontades, possibilidades, atualizações, *a-con-teceres*, invenções, discordâncias e tensões da/na diferença, não é tarefa fácil. Destarte, não podemos falar de caminhadas, sem entender os nossos próprios caminhos... Discutir acerca da formação enquanto processo multirreferencial é um início para esta compreensão.

Situar-nos na relação entre experiências, memória e narração supõe localizarmos nossas experiências no tempo e na linguagem. A localização no tempo nos move nas searas da memória, na busca dos sentidos e significados das lembranças para que estas se tornem elementos formativos quando externadas, contadas, narradas. Assim, localizada no tempo, na memória, é preciso também localizar esta experiência na palavra e as narrativas são os veículos propulsores desse processo.

A narrativa é elemento de tomada de consciência de si consigo e com outro e, além disso, é um movimento de autonomia do sujeito em sua autoformação. Nos valem da narração, das palavras imbuídas de sentido, para constituirmos as experiências que nos passaram e nos tocaram em nossas existências singulares. Através das narrativas e autobiografias podemos assimilar as vivências, digerindo-as e desgastando-as para compreendê-las e torná-las experiências, de fato, formativas.

Desse modo, para estar aberto a uma experiência formativa transformadora é preciso correr o risco das desorganizações, das escolhas e trajetórias, das errâncias e dos desequilíbrios, do mergulho nas subjetividades de ser o que se é. O professor precisa compreender a sua própria experiência de ser professor, para recriar-se continuamente, pois de outro modo arrisca-se a ser um mero acumulador de vivências irre-

fletidas. O professor que é sensível à abertura de si para consigo e com o outro, é criativo em termos da recriação de si mesmo e como mediador para o outro, seja o aluno, seja seu par, seja a educação.

A formação é, portanto, algo do âmbito da experiência do sujeito. Ou a formação é experiencial ou não é formação, portanto não é explicável e sim compreensível. A ideia de compreensão indica enlaçar, reunir, unir o entorno das experiências do sujeito, na produção de si próprio e na produção dos outros com quem convive, em uma dinâmica de atualizações de sentidos e significados de sua existência. Isso é contemplado na formação enquanto fenômeno que envolve uma implicação política refletida em currículo.

Desse modo, a existência, como formação e em formação, implica um conjunto de experiências da construção de processos identitários. Falar e ouvir sobre as memórias, buscando compreender como as histórias de vida podem ser pleiteadas em dispositivos de formação como potencializadoras da autonomia do ser e da compreensão de sua autoria nos acontecimentos de sua existência, é papel da educação. Compreender a existência do ser na tríade multirreferencial, *memórias, experiência(s) e formação*, envolve pensar nas narrativas das histórias de vida e da pesquisa de si mesmo. Esta tríade fundamenta o pensar da autoria e da autonomia dos sujeitos em na busca de si, ou seja, de autoformação.

Na formação do educador, a multiplicidade de olhares da perspectiva multirreferencial faz emergir, da experiência pessoal, a configuração necessária à atividade docente e converge na articulação do sujeito em suas esferas pessoal, acadêmica e profissional. Do contrário, ao pensar a formação como meta ou fim, nos remetemos às formas positivistas de educação que buscam, apenas no arcabouço técnico e didático, com metodologias fixas, dar conta da formação. Isso significa, também, acreditar no determinismo do sujeito no mundo que é considerado totalmente passível aos modelos que lhe são impostos.

Na abordagem multirreferencial é o sujeito que se forma, em seu percurso de vida, em suas experiências, em sua maneira singu-

lar de aprender. Dessa maneira, cabe ao sujeito tomar para si as rédeas de sua própria formação contínua, seja por meio de estratégias individuais ou coletivas, pois o poder da formação pertence àquele que se forma e este o fará a partir da lógica de seu próprio percurso individual, partilhando espaços e experiências.

Desse modo, reconstituir a história de vida é também uma obra de arte. Na leitura do mundo, cada um lê, interpreta e descobre suas relações e aversões na construção de sua identidade e na pesquisa de si mesmo. Costurar e tecer os fios das múltiplas referências é, por excelência, unir os fios na trama que compõe a rede das compreensões formativas.

Na escola, a abertura do contar histórias pessoais e refletir para compreender a subjetividade velada, percebendo-se na história de si mesmo e na história do outro, sugere uma transformação no sentido da formação. Jamais o olhar para si será o mesmo. A constituição de autoria de seus percursos formativos representativos da história de vida de cada um, a identificação de seus momentos de transformação, durante sua história familiar, escolar, profissional torna o sujeito mais autônomo e capaz de se formar em um *continuum* de ações e reflexões constantes.

Não é possível descrever, entender e compreender alguém somente na dimensão psicológica ou econômica, sociológica, política ou histórica. É preciso a abertura para uma abordagem que transversalize todas as ciências do humano. Essa experiência significa romper com os pressupostos teórico-práticos e compor os estratos multirreferenciais, a partir da história de vida de cada um.

É mister salientar que o espírito deste tempo volátil, que não se identifica em passagem nem como moderno ou pós-moderno, mas talvez com ambos, nos possibilita este tipo de reflexão. As prepotências dos saberes instituídos e dos conceitos finitos em si mesmo parecem balançar. Quem sabe, passemos a agir coerentemente com os nossos falares tendo a escola se assumido como

espaço legítimo de experiências formativas e o respeito ao nosso *ethos* considerado na extensão *eterna e transitória* de nossa vida.

Notas

¹ O uso da expressão está com base nas aulas da Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Carvalho. Ela cunhou o termo “Pedagogia do a-con-tecer” (2008), inspirada em Johnson (2003), Prigogine (1996) e Serpa (1991), com o intento de mostrar o devir, a emergência e a imanência de possibilidades das atualizações formativas. A-con-tecer refere-se a um tecer conjunto e de forma aumentada.

² A concepção de *ser-no-mundo*, preconizada por Heidegger, refere-se a uma analítica existencial do ser humano concebido como presença. Compreende-se tal analítica como o estudo dos momentos estruturais da presença do ser que se projeta na existência. Ser-no-mundo significa dizer que o humano está ligado à totalidade de conexões que formam a trama do mundo; não é ser nas conexões, mas sim, ser as conexões. Trata da existência do humano como um ente dentre vários outros, porém que difere dos demais por questionar sua própria condição. Dante Galeffi (2001) parte desse conceito para trazer o gerúndio do ser, incluindo o estado de sendo em seu percurso de vida. Ele nos abre para a compreensão complexa dos eventos em que cada um é agente-agido do processo do seu próprio *ser-no-mundo-com*.

³ Algumas publicações que se dedicam a esta temática: Alves (2001), Bueno (1996, 1998, 2002, 2005), Catani (1997), Delory-Monberger (2008), Nóvoa (1992, 2003) e Tardif (2002).

⁴ Utilizei o jogo de palavras (formado – enformado) para ilustrar o sentido de formação abarcado por essa concepção que a percebe com um fim e busca a homogeneização dos seres.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In.: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 73-88. (Questões da nossa época).

BARBOSA, Joaquim G. A formação em profundidade do educador. In.: BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 73-87.

BONILLA, Maria Helena. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson et al. *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 71- 80.

BORBA, Sérgio. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In.: BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p.11- 19.

BUENO, B. O. *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

_____. Pesquisa em colaboração e formação contínua de professores. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras. 1998. p. 7-20.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.

_____. Histórias de vida e autobiografias na pesquisa sobre formação e profissão docente no Brasil: uma revisão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ESCREVER A VIDA: NOVAS ABORDAGENS DE UMA TEORIA DA AUTOBIOGRAFIA. São Paulo. *Simpósio...* São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, 2005.

CALLONI, Humberto. Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é Privilégio”. Caxambu, 24 a 28/09/2000. (Digitado).

CARVALHO, Maria Inês. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. *Revista da FAEEBA*, n. 5, p. 137-147, jan./jun., 1996.

CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

DUHART, Olga Grau. Narrativas e experiência. In.: BORBA, Siomara; KOHAN Walter. *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passegí, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegí. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In.: BORBA, Siomara e KOHAN Walter. *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRÓES, Terezinha B. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: Três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In.: BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p.35-55.

JOSSO, Marie-Christine, *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KENSKI, Vani. Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional/professor. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 3, n. 2, p. 1-9, 2004, Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212850>> . Acesso em: 15 de maio de 2008 às 10h.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n.19, jan./ abr. 2002. (Digitado).

_____. *Nietzsche & a Educação*. Tradução por Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores & Educação, 2).

MACEDO, Roberto Sidnei. O Currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é Privilégio”. Caxambu, 24 a 28/09/2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma/ reformar o pensamento*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: António Nóvoa *Os professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____. *Prefácio*. In: JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Ed. 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SÁ, M. R. G. B. A formação do pedagogo: construindo existências singulares. In: *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. 2004. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

_____. *O sentido da formação no currículo: atualizações e possibilidades de construção de existências Singulares*. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 17., 2005, Belém. *Anais...* Belém: [s.n.], 2005.

SERPA, L. F. P. Tentando me ver, ver a humanidade e ver o universo, 2003. Texto disponível em: < http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/266.htm > . Acesso: 12 jun. 2008, as 22:45h.

SEIXAS, M. L. C. *A praxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada*. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Elizeu C. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Revista da FACED*, Salvador, n. 8, p. 209-226 2004. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2825> > . Acesso em: 12/10/ 2008.

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

THOMPSON, Paul. A memória e o eu. In:_____. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 197-216.

Minhas memórias, nossas histórias: uma experiência na Educação Básica

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Apresentação inicial

Sou professora da rede pública há dezessete anos, dos quais dez são exclusivamente dedicados ao ensino de História na Educação Básica. Como a maioria dos professores da rede pública, trabalho 40 horas semanais. Para um professor de História isto significa dar aulas concomitantemente a, no mínimo, dez turmas. Assim, ao enfrentar o cotidiano escolar, um desafio diário se coloca à minha prática: a tarefa de criar novas formas de trabalho com a História, e, para tanto, refletir a respeito dos limites e possibilidades de renovar o ensino de História na Educação Básica torna-se de fundamental importância.

Foi essencialmente decisiva, na experiência que irei relatar, a minha participação, no primeiro semestre de 2006, no Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como aluna especial da disciplina Abordagem Auto(biográfica), Formação de Professores e de Leitores, ministrada pelo professor Elizeu Clementino de Souza e pela professora Verbena Maria Rocha Cordeiro. A disciplina foi um convite ao (re)encontro consigo mesmo, provocando inevitavelmente uma autorreflexão da nossa prática docente, atacando a separação artificial entre o eu pessoal e o eu profissional. Os temas abordados tinham um enfoque primordial: como o conhecimento de si pode elucidar e/ou ressignificar a formação pessoal e profissional do *ser professor*.

Além disso, algumas circunstâncias confluíram no sentido de facilitar o desenvolvimento dessa experiência.

A minha concepção de educação tem na afetividade um de seus principais elementos e na vida cotidiana o ponto de partida. Conviver com a maioria destes alunos por dois anos, em média, construiu um ambiente de confiança mútua entre nós, que é um dos elementos centrais para desenvolver um projeto em que as histórias de vidas são narradas, expostas.

Desde 2004, o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, CEB-UEFS, realiza o Encontro dos Saberes (ENSAB), com o objetivo de estreitar ainda mais os laços entre estudantes, professores e o conhecimento, dando ênfase à relação homem/mundo, escola/ciência, conhecer/prazer. Durante cinco dias, professores e convidados oferecem minicursos e oficinas (distribuídos entre os turnos matutino e vespertino) relacionados com um tema previamente escolhido por toda a comunidade escolar. Desde que não haja choque de horários, os educandos podem escolher quantas atividades desejarem participar. A escolha, por parte destes, do que desejam conhecer, descobrir, pesquisar é o diferencial do evento e fator motivador para o autoconhecimento e autonomia do seu processo de aprendizagem, e, como tal, atores principais na construção da sua visão de mundo, tendo na escola uma parceira, e no educador um orientador deste processo.

Tal dinâmica possibilita que os educandos se percebam como sujeitos que constroem conhecimento. Acreditando nesta “maneira de conhecer”, decidimos

[...] pôr o educando face às suas responsabilidades na aprendizagem em curso. Com efeito, consideramos que quando o educando define por si mesmo o interesse ou os interesses de conhecimento que o fizeram preferir este seminário a outro qualquer, se situa como sujeito da aprendizagem em curso (JOSSO, 1988, p. 41).

O ENSAB surge neste contexto como um momento alternativo e privilegiado da escola, visto que busca distanciar o educando da condição de objeto do ensino, levando-o a participar do seu próprio processo educativo.

Outro fator que favoreceu o caminhar da experiência foi a minha participação, como ouvinte, no II CIPA ocorrido em Salvador em setembro de 2006. O Congresso proporcionou a emergência de novos e frutíferos veios de análises e, por conseguinte, importantes e indispensáveis ferramentas teórico-conceituais para dar maior consistência à ideia de realizar um projeto articulando o ensino de História e as Histórias de Vida.

Contudo, um dilema se colocava diante de mim: posso utilizar o potencial teórico e metodológico das Histórias de Vida no ensino de História já na Educação Básica? Se sim, como as Histórias de Vida podem contribuir para a constituição de uma concepção crítica da História?

De fato, os autores que se dedicam aos estudos sobre Histórias de Vida centram suas análises na tomada de consciência que o autoconhecimento pode proporcionar ao indivíduo adulto, que irá reinventar ou ressignificar seu próprio processo de formação pessoal e profissional, ao utilizar-se da *reflexão* como principal elemento formador: reflexão sobre a prática profissional, sobre o processo de conhecimento de si, sobre as experiências vividas e sobre os significados que atribuímos a elas. Como transpor e/ou adaptar estas ideias para a formação do jovem enquanto sujeito histórico?

Sou fruto de um ensino de História em que o fundamento teórico era a historiografia positivista, europocêntrica e linear. Tal ensino implica indubitavelmente na exclusão. Sujeitos, lutas sociais, fatos, ações etc. estavam sumariamente marginalizados e, em contrapartida, destacavam-se os vultos históricos, grandes impérios, batalhas e os fatos e ações decorrentes destes vultos, destes impérios. Neste sentido, ia-se formando uma geração de estudantes – pessoas – que não se percebiam nessa História ensinada, não se percebiam na História.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, [...]. Essa história torna 'natural' o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula (CABRINI, 2004, p. 21-22).

Acredito que “A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p. 89). Entretanto, no espaço da sala de aula, o professor pode fazer emergir, de forma inconsciente ou deliberada, um caráter autoexcludente do educando, ao perpetuar mitos e estereótipos da memória dominante. Como vêm se constituindo os processos identitários frente a esta realidade? Qual a responsabilidade da pessoa com um saber que lhe é imposto por interesses externos? Debruço-me sobre estas questões, para nortear a minha vida e o meu fazer pedagógico, buscando romper com esta práxis, da qual sou filha, mas que consegui “não obedecer” aos ensinamentos que me foram impostos.

A partir da década de 1980 do século XX inicia-se um movimento de revisão e ampliação da produção historiográfica: buscase o redimensionamento da História Social, incorporando temas, ações, fontes e sujeitos até então excluídos da história ensinada.

A atual produção historiográfica nacional e internacional, inspiradora das novas propostas de ensino de história, ao dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à auto-exclusão (FONSECA, 2003, p. 95).

A década de 1980 é igualmente importante para as pesquisas baseadas nas Histórias de Vida, até então relegadas ao ostracismo do pensamento científico. Estas se configuram como uma nova modalidade de investigação e de formação no cenário educacional, fundamentadas na ideia de que

[...] as grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhe impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Dessa forma, essa nova corrente epistemológica redefine o lugar do sujeito e das suas subjetividades. Nessa perspectiva, o indivíduo e suas ideias, inquietações, vivências, dilemas, relações que estabelece com o outro e consigo próprio são considerados como objeto de pesquisa. Para tanto há que se ter a compreensão de que

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva [...]. Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1998, p. 26).

Chegamos assim “[...] a fins do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (SANTOS, 2005, p. 50). E,

“[...] nessa nova era, o pesquisador qualitativo faz mais do que observar a história; ele desempenha um papel nessa história” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 26).

Na abordagem com histórias de vida, novos instrumentos de investigação, como as narrativas orais e escritas, entrevistas, correspondências, diários, cadernos etc., dão possibilidades de aproximação investigativa da ciência com a realidade cotidiana do homem comum. Esta aproximação, já discutida anteriormente, nos parece ser o ponto fulcral no desenvolvimento da concepção de um outro saber.

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2005, p. 85).

Destarte, as novas perspectivas do ensino de História confluem em direção às novas perspectivas de investigação científica baseadas nas Histórias de Vida. Intento, através de minha prática docente, estabelecer relações entre estes dois campos de pesquisa, capazes de desenvolver um pensamento crítico dos educandos sobre “o seu lugar no mundo”.

O projeto *Minhas memórias, nossas histórias* teve como proposta inicial trabalhar o ensino de história articulado ao potencial teórico e metodológico das Histórias de Vida, encarando a intersecção da história da vida com a história da sociedade. Não há novidade no conteúdo a ser trabalhado, mas sim uma proposta de como irei trabalhá-lo. Neste sentido, teve por objetivos registrar a história da vida escolar desses educandos, destacando especialmente a sua passagem por essa escola; construir a história do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-

UEFS), ouvindo o seu corpo discente, e levar os educandos a compreenderem a importância de sua participação na construção dessa História, ao se perceberem como sujeitos históricos.

Reiterando o que foi dito, ao pensar a possibilidade de uma intersecção entre esses dois campos de estudo é que iniciei a experiência relatada a seguir.

Contexto e percurso metodológico

Esta experiência ocorreu em aulas de História com quatro turmas de 8^a série no CEB-UEFS, entre os meses de agosto e novembro de 2006. Os alunos tinham entre 14 e 16 anos. Eram turmas pequenas, se comparadas às demais da escola. Tinham, em média, 33 alunos. Dentro do currículo escolar vigente, a carga horária de História na 8^a série é de três aulas semanais de 50 minutos cada.

Durante quatro meses, o convívio com esses estudantes, conduziu-me a um repensar o meu fazer docente, bem como as práticas que são adotadas no ensino de História. Buscar apreender de que maneira esse ensino, uma vez ressignificado, poderia contribuir para a formação dos respectivos estudantes norteou este percurso metodológico.

A análise das fontes utilizadas – narrativas orais e escritas – centrou-se na interpretação fenomenológica e hermenêutica dos relatos dos próprios sujeitos da experiência, buscando resgatar a trajetória escolar e suas diferentes experiências de vida.

Pela dificuldade em descrever o desenvolvimento da experiência em cada uma das quatro turmas especificamente, optei por relatar os aspectos mais comuns entre elas, destacando por turma apenas os momentos e fatos que considero um diferencial relevante para atingir os objetivos da experiência.

O primeiro passo foi apresentar oralmente a proposta aos alunos. Uma conversa informal sobre a concepção de história que vimos desenvolvendo, ao longo dos dois anos (em média) que fui professora da maioria destes educandos, e sobre como poderia-

mos, através de nossas narrativas de vida, compreender a nossa participação na história, especificamente na história do CEB. Algumas questões elaboradas por mim motivaram a conversa: para que estudar História? O que são sujeitos históricos? Então, você pode se considerar um sujeito que faz história? A sua história de vida fala apenas de sua vida? Quem está envolvido nela? Quais momentos marcaram sua vida? Por quê? Você se lembra do primeiro ano que estudou aqui no CEB? Qual lembrança logo te veio à mente sobre este primeiro ano? E nos anos seguintes? Neste momento, houve uma dispersão, várias conversas paralelas.

O leque de discussões que as perguntas geraram me impossibilitou abordar os aspectos técnicos do projeto, neste primeiro momento. Por conta disso, esta apresentação inicial, prevista para acontecer em uma aula, estendeu-se por mais duas. A euforia demonstrada dava indícios de que o projeto foi aceito e que seria abraçado por eles.

O segundo passo foi apresentar e explicar o projeto *Minhas memórias, nossas histórias*, de forma mais sistematizada. O título, os objetivos estabelecidos por mim, a justificativa para a realização de tal projeto, as etapas que teceriam o caminho em direção à efetivação dos objetivos propostos e o produto final, que se configuraria na construção, pelos alunos, de um memorial, que comporia um livro sobre a História do CEB-UEFS.

A metodologia escolhida possibilitou uma avaliação que se daria processualmente, de acordo com “o caminhar” dos alunos pelas três etapas propostas no projeto. Uma vez ressignificada, a avaliação perdeu o caráter de testagem que lhe foi conferido historicamente. Os diálogos, as narrativas e a escrita do memorial seriam a “avaliação”. Alguns encaminhamentos foram adotados, como maneira de organizar e sistematizar o trabalho juntamente aos estudantes. Três momentos/etapas marcaram esse percurso.

No primeiro momento, as narrativas foram orais, em cada sala de aula. Em duas turmas, as 8^a séries A e C, as narrativas ocorreram,

a pedido dos alunos, por três e quatro vezes, respectivamente, embaixo de uma árvore, nos fundos da escola. Esta etapa teve duração prevista de nove aulas. As narrativas, inicialmente foram livres, cada um falava sobre suas vidas, momentos e fatos marcantes na infância, na escola. Nesta etapa, os alunos chegavam a cada aula com uma novidade sobre si próprios para contar. As narrativas dos alunos começavam basicamente assim: _ “Eu estava conversando com minha mãe (com meu pai, minha avó...) e ela me contou que [...]”. A cadeia de transmissão de saberes, orais e escritos, que se estabelece entre as gerações é um patrimônio a ser preservado e a história ensinada tem um papel importante nesse processo.

Contudo, percebi que precisava dar uma direção às falas, e lembrei-lhes do objetivo do projeto em reconstruir seus percursos educativos, especialmente sua passagem pelo CEB-UEFS. Por vezes, foi necessária minha intervenção também no sentido de perguntar-lhes sobre quais reflexões eles faziam de tal momento ou fato narrado. Entendi que eles estavam se limitando a fazer uma narrativa histórica de suas vivências. Comungo da ideia de Josso (2004, p. 48), na qual as “[...] vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento em que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Neste caso, a autora se refere à formação do adulto, mas penso que este conceito de experiência pode e deve ser colocado e explicado ao jovem da Educação Básica. Neste sentido, foi necessário prorrogar essa etapa por mais uma semana (três aulas), para discutirmos sobre *reflexão*. Alguns alunos da 8ª série A propuseram procurarmos no dicionário e encontramos: “[...] Volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão” (FERREIRA, 1986, p. 1471). Este não se mostrou um conceito transparente para eles, num primeiro momento, mas iniciou uma discussão (nas outras turmas também), que caminhava no sentido do entendimento. Por fim, decidi parafrasear Freire (1996): a reflexão pode ser com-

preendida como o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Avaliei que estes conceitos precisavam ser corporificados e a próxima etapa poderia ajudá-los na construção de uma ideia mais sólida sobre “pensar o seu fazer”.

O segundo momento foi reservado para a leitura e discussão do referencial teórico: trechos de romances (entregava a cada aluno um resumo do livro que iríamos discutir). A seleção do material bibliográfico foi feita basicamente pensando em ensinar-lhes através de exemplos, já que tive dificuldades em encontrar textos sobre o tema proposto que “falassem ao jovem”. Assim, foram entregues os seguintes textos: *O diário de Anne Frank*¹, *O Ateneu*², *Um brasileiro em Berlim*³. Os alunos se envolveram muito com os romances, estabelecendo-se, em sala de aula, uma relação emocional forte. Falou-se da relação mãe e filha, de preconceitos sofridos por alguns deles, do sentimento de liberdade ao escrever um diário (predominantemente apenas as meninas têm este hábito), de sexualidade, da falta de diálogo com os pais e de como o projeto estreitou esta relação, da expectativa e dos medos ao ir para uma escola nova, sobre autoritarismo, hábito de leitura. Em muitos casos, intervinha com questões que permitissem uma reflexão que ultrapassasse o próprio texto: por que Anne Frank resolveu escrever um diário? Como a escrita de um diário pode ajudar você? Por que Sérgio (personagem principal do Ateneu) tinha tanta expectativa em estudar no Ateneu? Você ajudou na escolha de sua nova escola? Quais suas expectativas, ao saber que ia estudar no CEB-UEFS? Como você reage diante de uma ação autoritária?

Este momento teve a duração de doze aulas.

A terceira e mais difícil etapa (para eles e para mim) foi escrever as narrativas de si. Fiz um roteiro para orientar a escrita, mas uma questão se impôs a esta prática: dar-lhes um roteiro estaria tolhendo o momento ímpar de escolhas e de autoconhecimento daqueles jovens? Bem... decidi fazê-lo: a vida em família, as primeiras escolas, a chegada no CEB-UEFS, momentos marcantes na

passagem pela escola e por que estes momentos lhes marcaram. Na primeira versão que me entregaram, observei que alguns alunos, especialmente da turma B, continuavam com dificuldades em tecer reflexões sobre o narrado. A esta altura do projeto, eu e a coordenadora pedagógica, Jeane Amaral, acordamos que seria necessária a intervenção e contribuição da professora de Português, Luciana Guimarães, na leitura, análise e correção gramatical dos 134 memoriais previstos para serem escritos e entregues para a constituição das memórias do CEB-UEFS. Assim, o convite à professora foi feito em outubro, ela aceitou e iniciamos diálogos sobre o projeto no horário do AC pedagógico. Nestes encontros, começamos a elaborar o minicurso, de mesmo nome do projeto, que decidimos ministrar juntas no III ENSAB, que abordaria o tema *Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas*, realizado em 30, 31 de outubro e 01 de novembro de 2006.

Devido às dificuldades observadas por mim e compartilhadas com Luciana, decidimos que o objetivo do minicurso seria estabelecer diferença entre a escrita de um memorial e uma narrativa histórica. Contrariando as minhas expectativas, o minicurso *Minhas memórias, nossas histórias* teve um número muito baixo de inscritos. Abrimos trinta e duas vagas e apenas 15 foram preenchidas.

Nesta última etapa, de duração de 12 aulas, foram entregues mais três versões dos memoriais até que ficassem prontos. A cada aula, eu sentava individualmente com cada aluno para orientá-lo. Grande parte deles conseguiu rememorar fatos e momentos marcantes de suas vidas e refletir sobre eles, mesmo que de diferentes formas e com diferentes intensidades. Vejamos alguns resultados das autobiografias.

Torna-se necessário salientar que a própria dinâmica do projeto mostrou, logo nas primeiras semanas, a inoperância do cronograma elaborado por mim. As etapas, ou os momentos em que organizei os procedimentos metodológicos, não aconteceram

seguindo uma ordem rígida, uma após a outra. Algumas delas aconteceram simultaneamente.

Retratos dos memoriais

A partir do exame das narrativas é possível indicar alguns temas recorrentes que constituem as marcas deixadas pelas experiências na vida escolar, desses alunos, no CEB-UEFS. A maioria das narrativas, independente do sexo, conserva um tom alegre, mas saudoso.

O momento de ir para a 5ª série também é o momento de rupturas, visto que boa parte das escolas se dedica à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I ou ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Desta forma, a passagem para a 5ª série é um marco de mudanças. Os sentimentos de perda (velhos amigos, a escola que sempre estudou, etc.) se misturam aos desejos que “o novo” desperta (fazer novos amigos, conhecer novos professores, etc.)

Excertos de cinco relatos evidenciam o que está sendo dito:

Aluna A:

— Eu estudei em um colégio chamado Santa Cecília, foram 8 anos de muita alegria, micos, momentos tristes. [...] Neste colégio pulei muita quadrilha de São João, paguei muito mico, mas tudo isso valeu a pena, também tive momentos marcantes como a formatura de alfabetização, ainda me emociono ao ver as etapas de minha vida que já passei. O pior momento foi quando eu tive que sair de lá para encarar uma nova história no CEB, deixando para trás a vida que construí com meus amigos (p. 18).

Aluno B:

— Meu primeiro ano no CEB foi o ano mais importante, porque foi época de todos conhecerem a todos. Também foi o ano de conhecer a todos os professores, e foi neste ano (2002) que

saí do primário para o ginásio, passei a estudar com vários professores e não com um só como era no primário (p. 30).

Estas mudanças chegam a ser temidas pelos pequenos que enfrentarão o mundo cheio de novidades de uma 5ª série: quantidade de professores, horários e responsabilidades diferentes, colegas novos, professores homens (tão incomuns no Ensino Fundamental I).

Aluna A:

— Quando eu entrei no CEB, foi uma mudança radical, tive que aprender a me virar, ter mais responsabilidade, tive também muito medo de não me adaptar com as novas pessoas, porque no outro colégio eu já tinha amigos. O meu primeiro professor foi um homem, eu fiquei pasma, porque nunca tinha tido um professor homem. Será que ia ser grosseiro pelo simples fato de ser homem? Mas não foi o que aconteceu. Eu gostei muito dele, ele foi melhor que as professoras, sabia explicar melhor, detalhadamente (p. 18).

Aluna C:

— Logo no primeiro dia de aula, fiquei muito tímida, não sabia o que fazer, pois tudo era novo para mim. Então não procurei ficar muito conversando. Tive esperança de que naquele colégio, minha vida daria uma volta. E foi isso o que aconteceu, porque eu tive que me adaptar aos horários, aos novos professores, as normas e aos novos colegas, que por sua vez eram bem estranhos, foi muito difícil (p. 20).

Portanto, a ida para uma escola nova causa grandes expectativas, e a presença de velhos amigos é importante para se sentir bem diante do novo.

Aluna D:

— É impossível falar do CEB sem falar do Padre Giovanni, pois muitos dos meus colegas que me acompanham no CEB até hoje, conheci no Padre Giovanni. Em 2003, assim como praticamente todo mundo da 5ª série, esse era meu primeiro ano aqui. Lembro-me bem do primeiro dia de aula, a primeira coisa que me veio à cabeça foi uma sensação de alívio, pois tinha muita gente que eu já conhecia, inclusive minhas amigas (p. 28).

Aluna E:

— Minha mãe se desesperava atrás de um colégio, até que descobriu o CEB, mais aí que vinha o difícil. Conseguir uma vaga? Não sei como ela conseguiu... Só sei que lá fui eu pro CEB. Nossa, senti um medo, uma aflição, pensando que ia entrar no colégio sozinha. Pois é, mim enganei, quando coloquei os pés no colégio quem vejo: Jéssica, Tainá, Bianca, Thamara, Stefane, todas as meninas, mas eu fiquei tão feliz que quase voava (p.102).

Aluna E:

— Para mim foi uma mudança radical, pois eu só tinha uma professora e no CEB eram oito professores, nossa me confundia toda no começo mas depois foi ficando fácil.

O novo também se caracterizava pela entrada numa escola pública. Desacreditada, a escola pública era sinônimo de ser “mais fácil”, “ruim”, “horível”.

Aluna A:

— Quando eu entrei no CEB, eu pensei que ia ser tudo mais fácil, pelo fato de ser público, mas eu me enganei, era mais puxado. Professores qualificados, quem não acompanhasse fi-

caria para trás, eu peguei logo a pior turma do CEB, por este fato foi muito difícil o aprendizado (p. 18).

Aluno B:

— Quando cheguei ao CEB não estava muito satisfeito porque além de ser um colégio público (acharia ruim e na minha opinião seria horrível), também não iria estudar na mesma escola que muitos colegas que saíram da JPI iriam estudar. Como já disse, eu estava com a expectativa de um colégio ruim, uma impressão de que o ensino público é pior do que o ensino particular. Não demorei muito pra me adaptar ao CEB, porque eu percebi que estava errado sobre minha própria opinião (p. 29).

Excertos de mais três relatos também evidenciam outros temas recorrentes sobre a História do CEB-UEFS. Destacam-se atividades escolares marcantes, a importância do ENSAB, dos amigos (nem sempre lembranças boas) e da escola em suas vidas.

Aluna F:

— Nunca vou esquecer de um passeio organizado pela professora Oriana de Artes para o Amélio Amorim que tratava de uma pequena apresentação de um show sobre a Jovem Guarda, onde se reuniram alunos de várias escolas sendo elas públicas e particulares. Eu achei muito interessante como pessoas de vários lugares podem se reunir para compartilhar conhecimentos (p. 11-12).

Aluno G:

— Uma coisa que eu gostei muito do CEB é o ENSAB pois quebra um pouco a rotina e proporciona aos alunos um momento escolar diferente e eu tenho certeza de que isso contribuirá para minha formação, pois eu aprendi muita coisa [...](p. 38).

Aluna C:

— Tive e tenho até hoje amigos muito legais e gente boa! Eles me mostraram que dá para estudar e se divertir numa boa. Eu nunca tive amigos tão legais como eu tenho hoje. Mas meus momentos no CEB não foram só de alegria. Já me chamaram de várias coisas lagartixa, sapo, amarela, seca. Mas o que mais me dói é de terem me chamado várias vezes de lésbica, de Maria João, já me acusaram de gostar de minha colega. Esse sem dúvida foi um dos piores momentos da minha vida (p. 20).

Aluna H:

— Na 8ª série foi um ano de reflexão, onde na 5ª, 6ª e 7ª eu pensava que queria sair do CEB, todo ano eram as mesmas coisas, os mesmos alunos, os mesmos serventes, os mesmos diretores, os mesmos professores... Mas, só hoje eu escrevendo este memorial, eu penso que nada era como eu pensava que era, não queria mais sair do CEB, só hoje penso que no ano que vem, eu não vou ver os mesmos alunos que eu tanto odiava. Mas aprendi a gostar, a admirar, porque eles sim são meus amigos, eles sim são minha segunda família (p. 19).

Podemos perceber que os relatos foram cheios de emoção e que a linguagem bem típica da idade não impede de constataremos as reflexões feitas.

Considerações sobre a experiência

Nesta primeira experiência foi possível identificar o desenvolvimento de alguns aspectos que podem favorecer a construção de uma concepção crítica da história. Entender-se como sujeito de uma história em construção, o respeito à fala do outro, o reconhecimento da importância da cadeia de transmissão de saberes, orais e escritos, que se estabelece entre as gerações e a percepção da teia

de relações que se estabelece entre as histórias de vida são alguns desses aspectos.

O lugar ocupado pela disciplina História, no currículo escolar vigente, e mesmo a forma como o currículo está (des)organizado deixam lacunas em relação à efetivação de novas possibilidades e concepções do ensinar História. A disciplinarização a que a escola está submetida fragmenta o saber, tornando-o pontual, estanque e distante do aprendente. A abordagem com histórias de vida procura romper com essa lógica, ao considerar a formação como um processo holístico do ser.

Todas as discussões até aqui levantadas devem levar-nos ao que é, para mim, uma questão central: a possibilidade e o significado de uma produção do conhecimento histórico na Educação Básica. Para que estudar história? Qual a responsabilidade do sujeito com uma história que lhe é imposta por interesses externos? A proposição metodológica que norteou este trabalho parece ter aberto um novo caminho para um velho dilema dos historiadores: como fazer o aluno se sentir sujeito histórico? O trabalho com as Histórias de Vida pode contribuir para a constituição de uma concepção crítica da História ao praticar um exercício de reflexão sobre si que encaminhará o aluno para outras reflexões de si e de natureza histórica.

Os excertos dos relatos mostram que o exercício de refletir sobre nossas próprias ações pode dar resultados positivos também com jovens de 14 a 16 anos. Apesar das limitações pertinentes à idade, as reflexões foram feitas de modo que permitiram um autoconhecimento ou pelo menos um “pensar sobre si diferente” (fala de uma aluna da 8^a A), que parece favorecer a construção de uma identidade a partir do (re)conhecimento de si próprio, de sua própria historicidade.

O produto final do projeto foi a construção de um livro com o memorial de 134 alunos que entrelaçaram suas histórias de vida à história do CEB-UEFS. São narrativas contadas, não por outros, mas pelos atores que se tornaram autores da sua própria História e en-

contraram pontos em comum que teceram a História de sua escola. Destarte, acumulam-se forças para pensar que outras Histórias, no ensino e fora dele, malgrado dificuldades, ainda são possíveis.

Notas

¹ Apenas as páginas 134-142; 204-208; 342-352.

² Apenas as páginas 10-11; 22-32.

³ Apenas as páginas 139-153.

Referências

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 19-34.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de. (Org.). *Minhas memórias, nossas histórias*. Feira de Santana, 2006. mimeo.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. Rio de Janeiro: Escala, [20—?]. (Coleção Grandes Mestres da Literatura Brasileira).

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

Lembranças de infância entrecruzadas com a formação no grupo de estudos sobre o brincar

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Introdução

Este artigo resulta do trabalho realizado na coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar – GEPBRINQ – Projeto de extensão desenvolvido no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XII – Bom Jesus da Lapa, Bahia, no período de maio de 2007 a abril de 2008.

Na época em que iniciei o trabalho no grupo de estudos, atuava como docente da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, componente curricular do 5º semestre do curso de Pedagogia, e constatei que, por ser a única disciplina do atual currículo que contempla o estudo do desenvolvimento infantil, com uma carga-horária de 60 horas, não permitia o aprofundamento dos estudos sobre o brincar.

Dessa forma, ao propor o estudo de referenciais teóricos que analisam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, através do GEPBRINQ, reconhecia que os(as) professores(as) que trabalham na educação infantil precisam estar aptos a perceber que a natureza infantil é de uma complexidade tamanha que exige de nós adultos uma postura de observador, bastante apurada, a fim de apreendermos e aprendermos o que é ser criança e como devemos lidar com elas, assim como compreender o papel fundamental do brincar na prática pedagógica.

O ato de brincar está associado diretamente à infância e às crianças. No entanto, apesar do reconhecimento por parte dos adul-

tos dos seus benefícios para o desenvolvimento infantil, ainda é considerado irrelevante ou de pouco valor para muitos educadores, do ponto de vista da educação formal.

A criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar teve por objetivo o aprofundamento e a compreensão do significado do brincar para o desenvolvimento das crianças, visando desenvolver junto aos participantes uma proposta de estudos sobre a brincadeira infantil, reconhecendo-a como uma das formas que as crianças utilizam para comunicar-se com o mundo adulto.

O lugar ocupado pelas crianças em um determinado período sócio-histórico, a educação que as mesmas são submetidas e as relações que mantêm com o mundo imaginário permitem compreender melhor seu cotidiano. E é nesse contexto que se constrói a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 1993)

Tanto no Brasil, como em outros países, a evolução dos sistemas pedagógicos pré-escolares tem revelado o surgimento da infância enquanto categoria social separada da fase adulta, em decorrência de sua brincadeira. Assim, conceber as crianças como seres que pensam e sentem o mundo de uma forma própria, é considerar a importância que o brincar tem no desenvolvimento infantil, tendo em vista que desde a mais tenra idade, elas revelam através da brincadeira de faz-de-conta, o esforço que fazem para compreender o mundo em que vivem e as relações contraditórias que presenciam, explicitando também as condições de vida que são submetidas Vygotsky (1998).

Para Benjamin (2002), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, onde predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: ele se torna segmentado, passando a fazer parte especificamente da vida das crianças e, ao mesmo tempo, torna-se pedagógico, entrando na escola com objetivos educacionais. Estes fenômenos foram acompanhados pelo surgimento do brinquedo industrializado. A institucionalização da criança, o movimento da mulher para o mer-

cado de trabalho, aliado à falta de espaço e segurança nas ruas das grandes cidades, transforma o brincar em uma atividade mais solitária, e que acontece em função do apelo ao consumo de brinquedos.

Hoje vivemos um paradoxo provocado pelo excesso de brinquedos produzidos pela indústria e oferecido às crianças (de classe média alta, cujo poder aquisitivo de suas famílias lhes permite conviver com uma quantidade exagerada de brinquedos) e o tempo cada vez mais reduzido que elas têm pra brincar, seja em casa ou na escola.

Brougère (2004) considera a cultura do brincar como o ponto central da infância e faz uma análise dos brinquedos utilizados pelas crianças na contemporaneidade, enfatizando que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, sendo substituídos pelos brinquedos industrializados e eletrônicos, que muitas vezes limitam a criatividade e o imaginário da criança, que é ampliado e enriquecido através do mundo de faz-de-conta.

Segundo Wajskop (2005), o brincar é parte fundamental da cultura da infância, sendo essencial na produção de sentidos e de significados para a formação da sua subjetividade. Contudo, nas instituições de ensino, a brincadeira é uma atividade que não é fácil de ser proposta por que depende da habilidade e da compreensão de brincar dos(as) professores(as).

Vygotsky (1998) atribui um papel importantíssimo à brincadeira, principalmente ao brincar de faz-de-conta, considerado como um verdadeiro laboratório da infância, tendo em vista que, através desta, a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante, de forma simbólica, sobretudo por este tipo de brincadeira ser característico das crianças que aprendem a falar e que são capazes de se envolver em uma situação imaginária.

Entretanto, por conta da visão estereotipada da brincadeira como algo feito para passar o tempo, muitos professores não têm admitido que as crianças brinquem nas salas de aula, como também não têm oferecido condições necessárias para que brinquem

até no momento do recreio, deixando-as livres, e ignorando todo e qualquer tipo de brincadeira que a criança traz de casa.

Em geral, o brincar é visto somente pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de pura diversão, onde é descartada a hipótese de que a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, revivendo sentimentos e significados vivenciados em outras situações.

Desenvolvimento dos encontros:

lembranças de infância e sua relação com o brincar

Inicialmente, a proposta dos encontros foi pensada não apenas para os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia, mas também para os docentes que atuassem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da rede pública e privada do município de Bom Jesus da Lapa e região circunvizinha. No entanto, com a interrupção das atividades, em decorrência da greve dos docentes das universidades estaduais, deflagrada em maio de 2007, concluímos nossas atividades apenas com os alunos do curso de pedagogia, na sua maioria do 4º, 6º e 7º semestres. Durante a apresentação do cronograma e desenvolvimento das atividades propostas, os(as) alunos(as) afirmavam que a proposta do GEPBRINQ contemplava algumas lacunas encontradas por eles no curso de Pedagogia.

A fim de tornar os nossos encontros dinâmicos e atraentes, tendo em vista que as atividades eram realizadas das 17 às 19 horas, período em que muitos alunos saíam das aulas do turno vespertino e outros chegavam do trabalho, para assistir a aulas do noturno, utilizamos como estratégias metodológicas: sessões de estudo, discussões de textos, mostra de vídeos, debates, análises de situações-problema e vivências lúdicas. Cada uma das atividades estava relacionada com o tema em foco, tal como estão apresentadas no quadro a seguir:

08/05/07	Considerações gerais sobre o brincar; Apresentação do grupo de estudos e discussão da proposta de temas a serem estudados.	Atividade em grupo.
22/05/07	A importância do brincar	Leitura em grupo e debate.
07/08/2007	A evolução do brincar	Leitura individual e exposição do tema pelos participantes.
21/08/2007	O brincar e a contemporaneidade	Leitura em grupo e debate.
01/10/2007	Classificação dos jogos infantis	Vivência de jogos, exposição do tema e discussão.
08/10/2007	O jogo simbólico (Piaget)	Exposição do tema e discussão.
22/10/2007	A criança e o faz-de-conta.	Leitura em grupo e debate.
05/11/2007	Brincar com papéis ou faz -de-conta (Vygotsky)	Exposição do tema pelos participantes.
12/11/2007	Jogos de regras	Vivência de jogos e discussão do tema pelos participantes.
02/12/2007	O brincar na educação infantil	Mostra de vídeo, debate.
17/12/2007	Faz de conta – invenção do possível	Exposição do tema e discussão.
14/03/2008	Dimensões do Movimento	Vivência, exposição do tema em transparências e discussão
28/03/2008	A importância do movimento para a criança de zero a seis anos.	Exposição do tema pelos participantes
11/04/2008	Brinquedoteca: que espaço é esse?	Leitura individual e apresentação do tema em forma de painel.
25/04/2008	A brincadeira e a cultura infantil	Debate, avaliação do grupo de estudos e auto -avaliação dos participantes.

Quadro 1- Cronograma dos encontros

Fonte: Projeto de Pesquisa e Extensão – GEPBRINQ – 2007-2008.

Durante os quinze encontros, houve a preocupação em subsidiar os participantes com um referencial teórico que possibilitasse aos mesmos rever suas crenças e/ou práticas sobre o brincar, para que assumissem uma postura investigativa através da observação

e do registro de aspectos relevantes como: linguagem, socialização, atenção, envolvimento pessoal e posturas assumidas nos diferentes tipos de brincadeiras realizadas pelas crianças.

Nesta perspectiva, elencamos, como referências básicas para as nossas discussões durante os encontros, três teóricos que abordam questões relativas à infância e às brincadeiras infantis, devido à forma detalhada e pelo caráter empírico que eles dão às questões relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Piaget (1990), que considerava o simbolismo lúdico um passo importante para o desenvolvimento da inteligência, na medida em que a criança, através da brincadeira de faz-de-conta, manifesta suas emoções, ampliando sua consciência com novas experiências. Wallon (1995), que atribuía uma grande importância à organização do espaço dedicado às atividades infantis, à organização de materiais e à disposição do mobiliário, de modo a favorecer o movimento das crianças.

Vygotsky (1998), por ter aprofundado a análise sócio-histórica da brincadeira infantil, concebendo-a como atividade social da infância, cuja natureza e origem são elementos indispensáveis para a construção da criança e a compreensão da realidade na qual está inserida.

Ao propor que o lúdico seja recuperado nos cursos de formação de professores de educação infantil, com o objetivo de sensibilizar educadores(as) que irão trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade, Cerisara (2002) reforça a importância do brincar, como uma das linguagens que as crianças se apropriam para compreender o mundo dos adultos, e como tal precisa ser estudada e compreendida pelos(as) educadores(as) de infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) estabelece que a formação dos professores de educação infantil deve ser realizada em nível superior, mas ainda permite que sejam admitidos profissionais com a formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Para a realidade do atendimento dos servi-

ços públicos de educação infantil de responsabilidade dos municípios e, particularmente, para a rede de organizações sociais sem fins lucrativos conveniadas como o Poder Público, como associações e creches comunitárias, a LDB impôs o desafio da titulação de um contingente de milhares de profissionais, desconsiderando a realidade educacional da maioria dos estados brasileiros. Grande parte das instituições de educação infantil ainda é composta por profissionais que cursaram o ensino médio, e muitas vezes não fizeram nem o antigo magistério. Devido à carência de professores com uma formação adequada e à falta de investimento por parte dos poderes públicos, ainda não contamos com a atuação de profissionais de educação infantil, de acordo com as exigências legais.

O problema da formação dos educadores tem dimensões que ultrapassam o cumprimento da lei, pois não está relacionado apenas com a necessidade de titulação acadêmica, nos moldes exigidos pela legislação educacional, uma vez que, além do grande número de trabalhadores a serem titulados, existe também a necessidade do investimento em formação continuada para esses profissionais, tendo em vista que a prática pedagógica impõe desafios que a formação inicial por si só não dá conta de resolver.

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar as concepções de criança e pré-escola das agências formadoras (universidades, secretarias municipais e estaduais de educação etc.). O professor de educação infantil deve conduzir um trabalho voltado para o brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Neste sentido, Santos (2001) defende que a formação do educador será mais rica em qualidade, se sua sustentação estiver pautada em três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e, como inovação, a formação lúdica. Para ela, a formação lúdica deve

possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber das suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Os RCNEI, ao tratarem do perfil do professor(a) da educação infantil, apontam para a necessidade de que esses profissionais sejam polivalentes e atuem a partir de conteúdos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Reforça que a construção de projetos educativos para essa modalidade de ensino exige a presença de educadores e educadoras capazes de responder às demandas das famílias e às questões específicas relativas ao cuidado e à aprendizagem infantil.

A prática pedagógica numa sala de educação infantil torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, uma vez que possibilita ao professor e à professora adentrar no mundo da criança e assim atuar com mais propriedade junto aos meninos e meninas com as quais trabalha. Para tanto, o(a) docente precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como ela pensa seus valores, histórias de vida, as representações que elas fazem do mundo, para, a partir de então, intervir de forma satisfatória, influenciando na construção do sujeito, na formação de sua história e na contribuição de sua existência na formação social. O ato de brincar auxilia principalmente os educandos, tornando-os mais participativos, criativos e motivados no desenvolvimento das atividades educativas, servindo também como subsídio para aulas mais atrativas. “Compreendido dessa forma, o brincar na educação infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como sujeito histórico e social”. (WAJSKOP, 2005, p. 36)

No entanto, faltam no contexto da formação dos profissionais de educação infantil, que hoje está sob a responsabilidade dos cursos de pedagogia, estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil, pois, quanto mais os educadores compreenderem

como as crianças se desenvolvem, mais subsídios terão para a efetivação de uma prática docente coerente com as especificidades da infância. Para tanto, se faz necessária a inclusão de disciplinas que ofereçam uma fundamentação teórica nos currículos dos cursos de formação inicial, favorecendo uma atuação prática sobre o brincar, tendo em vista que o currículo do curso de Pedagogia deve ser repensado, dando mais ênfase aos conhecimentos sobre a criança, o brinquedo e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem. Pautados numa formação compatível com estas atividades, os educadores estarão aptos a trabalhar o brincar com a criança, compreendendo sua importância no processo de desenvolvimento.

Grande parte das instituições de educação infantil ainda é composta por profissionais que cursaram o ensino médio, e muitas vezes não fizeram nem o antigo magistério. Devido à carência de professores com uma formação adequada, e à falta de investimento por parte dos poderes públicos, ainda não contamos com a atuação de profissionais de educação infantil de acordo com as exigências legais.

Diante do exposto, e por entender que o curso de Pedagogia não tem dado conta das demandas existentes na prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Infantil, é que sentimos a necessidade do aprofundamento de estudos sobre o brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil, através do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Brincar (GEPBRINQ).

Com o intuito de ressignificar o brincar, a partir das histórias de vida dos participantes do GEPBRINQ, propus o resgate de memória das brincadeiras e brinquedos do tempo de criança, com o objetivo de torná-los(as) atentos(as) à questão do brincar. A propósito da importância do resgate, Cerisara (2002, p. 136) afirma que “[...] a volta ao passado constitui na forma de apropriação da própria vida pelas educadoras, entendida como parte do processo de sua formação”.

Foi com essa perspectiva que realizamos com os(as) participantes uma atividade de resgate de memória para fazer surgir daí reflexões sobre infância, brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje. Para tal proposta, demarcamos as seguintes entradas:

Lugar onde costumavam brincar: rua onde moravam, casa escola, sótão empoeirado etc.

Brinquedo marcante: bonecos(as), carrinhos, pipas, petecas, balanço, objetos de pelúcia, de pano, madeira etc.

Sonhos de infância: concretizados, não realizados, interrompidos etc.

Como os relatos eram muitos, tendo em vista que participavam assiduamente trinta alunos(as), resolvemos que tais histórias seriam narradas durante as nossas reuniões, de acordo com a temática trabalhada a cada encontro, e com a disponibilidade e despojamento de cada indivíduo. De acordo com Friedmann (2004, p. 64):

Falar da própria infância pode evocar uma lembrança feliz, mas pode, também, ser uma experiência difícil. Lembrar de episódios e partilhá-los com um grupo que pouco conhecemos nem sempre é uma tarefa simples. É importante trazer de volta nossos espaços, tempos, personagens e objetos significativos de infância: eles continuam fazendo parte do nosso ser.

Após escutarmos cada relato, travávamos uma discussão sobre os significados daquelas lembranças, para cada um e para o grupo como um todo, e o mais interessante era que essas lembranças eram evocadas pelo grupo durante todo o curso, sempre que era apresentada uma abordagem específica sobre as brincadeiras infantis.

Através desses relatos, aprendemos que as nossas lembranças são constituídas por vários aspectos carregados de significações pessoais, marcadas pelas relações sociais que estabelecemos ao longo de nossas vidas com os nossos pares: irmãos, pais, avós, vizinhos, amigos, colegas de escola.

Essa atividade reforça a importância da memória no processo de formação continuada. Em se tratando de atividades características de uma faixa etária como, por exemplo, o brincar compreendido em nossa sociedade como atividade infantil, era imprescindível que cada um buscasse, através de suas lembranças, imagens positivas e/ou negativas de tal situação. De acordo com Cerisara (2002), a criação de um espaço que possibilite ao professor em formação vivenciar brincadeiras, muitas vezes já esquecidas, mas que fizeram parte de sua infância, favorece a compreensão do brincar como uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, sobretudo, do ponto de vista de quem brinca.

Quando lembramos o que foi experimentado e vivenciado no passado, introduzimos tais lembranças às nossas percepções atuais e confrontamos nossas histórias com os depoimentos de outras pessoas, buscando o que nos torna igual e ao mesmo tempo diferente do outro, da mesma forma em que procuramos compreender nossas experiências passadas e nossas reações presentes. Pois, segundo Souza (2006, p. 102):

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências.

O entendimento do prazer e/ou sofrimento revelados pelos alunos, ao narrarem as suas brincadeiras de infância, colaborou para que os mesmos compreendessem a sua relação com o brincar de seus filhos, sobrinhos, irmãos e alunos, hoje. E como muito bem diz Souza (2006, p. 1):

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de

diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos.

Paralelo aos estudos bibliográficos, os(as) integrantes do grupo produziram textos reflexivos sobre situações de brincadeiras analisadas no grupo, realizaram atividades lúdicas com crianças, observaram e descreveram situações de brincadeiras com alunos, sobrinhos, irmãos, filhos e/ou vizinhos.

Nas memórias, foram relatados fatos tristes, angustiantes, opressivos, mas também momentos alegres. A maioria dos alunos relatou momentos diversos vivenciados nas famílias, com amigos de infância. Em muitos relatos, verifica-se que o contexto socioeconômico interferia nas atividades do brincar. Nos textos produzidos por alguns participantes sobre as lembranças da infância, percebe-se que em muitos momentos emergiam sonhos e desejos de criança, representados na vontade de possuir brinquedos que a condição econômica de suas famílias não permitia realizar, bem como a frustração de não ter brincado porque seus pais não permitiam que se relacionassem com outras crianças, ou por terem assumido muito cedo funções de adulto (cuidar da casa, dos irmãos etc.)

Após a análise das narrativas das lembranças da infância dos integrantes do grupo, cruzando com minhas próprias lembranças de brincadeiras vivenciadas em casa e na escola, pude perceber que a relação que alguns professores têm hoje com o brincar e as brincadeiras está diretamente vinculada às experiências positivas ou negativas com tal atividade, enquanto crianças, vinculadas a sua relação com adultos pais e/ou professores e a sua formação profissional.

Segundo Souza (2006, p. 18), “[...] o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada”.

Sabemos que a formação inicial da maioria dos(as) professores(as) que estão atuando nas pré-escolas brasileiras não

proporcionaram estudos mais aprofundados sobre a criança, o brincar e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. E como Kishimoto_(2005, p. 108-109),

Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Desse modo, acredito que a autobiografia de professores(as), construída a partir das lembranças da infância, onde o brincar ocupa grande parte das memórias, poderá contribuir para que os mesmos compreendam o que significou esse momento na sua formação pessoal e de que forma é estabelecida hoje uma relação dessa fase com o seu papel de educadores de infância

Para Catani (1997 p. 32-33), “a reconstrução das memórias individuais é, no trabalho reflexivo, submetida a um tal processo que leva o grupo, inevitavelmente, à construção de uma memória coletiva, a respeito de inúmeros aspectos que caracterizam a vida profissional”.

Podemos inferir que, sem o desenvolvimento de uma proposta que utilizasse como um dos recursos metodológicos o resgate de brincadeiras infantis, não seria possível trazer à tona sentimentos e imagens da infância que mostrassem a necessidade de incluir brincadeiras na rotina da educação infantil como um direito que precisa ser assegurado a todas as crianças.

Através da avaliação dos participantes do grupo de estudos, pude constatar que muitos deles passaram a ter outra postura frente ao brincar, agora compreendido como espaço de construção do conhecimento, ressaltando o papel dos adultos no resgate das brincadeiras tradicionais e a importância do faz-de-conta na constru-

ção da identidade e autonomia das crianças, tendo como foco não só os alunos, para quem já atua na docência, mas também os filhos, sobrinhos, irmãos e vizinhos que fazem parte do cotidiano dessas pessoas, deixando evidente que:

- Embora exista uma preferência pelos jogos eletrônicos, as brincadeiras tradicionais não estão descartadas do repertório infantil;
- A maioria dos profissionais que atuam na educação infantil desconhece o real significado do brincar para as crianças;
- A brincadeira como qualquer procedimento precisa ser ensinada;
- Ao sugerir que estudos sobre o brincar tenham continuidade, o grupo reforça a importância da inserção e/ou aprofundamento da temática nos cursos de Pedagogia.

Considerações finais

De um modo geral, as nossas expectativas em relação à proposta do grupo de estudos foram contempladas, na medida em que os participantes fizeram uma avaliação positiva do trabalho e muitos sugeriram continuidades nos estudos sobre a temática. Atualmente, como aluna do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, tendo como objeto de estudo os sentidos e os significados do brincar na prática pedagógica do professor de Educação infantil, pretendo trazer contribuições significativas para o Curso de Pedagogia do DCHT/XVII e retomar os estudos sobre o brincar no Departamento, de forma mais aprofundada.

Os trabalhos desenvolvidos na coordenação do GEPBRINQ reforçaram a necessidade da inserção nos currículos do curso de pedagogia de uma disciplina que contemple estudos sobre as teorias do brincar e das práticas lúdicas, sobretudo nos cursos que formam professores que vão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Essa experiência também nos fez refletir sobre vários aspectos formativos das histórias de vida, um deles consiste no fato de que as situações que vivenciamos durante nossa infância podem se transformar em transtornos emocionais que carregaremos ao longo da nossa vida adulta. O que nos leva a refletir que, se a criança que fomos permanece ainda magoada, entristecida ou reprimida, será difícil não transferirmos essas imagens para as outras crianças com as quais trabalhamos ou convivemos.

Em muitas lembranças de infância dos alunos(as) que participaram do grupo de estudos, percebemos as imposições do contexto socioeconômico de suas famílias diante do prazer em brincar livremente. Como nos lembra Astigarraga (2007), essa forma de conceber a criança como réplica do adulto é uma discussão que foi trazida para a educação infantil, através das pesquisa histórica de Ariès (2006).

Nessa perspectiva, de acordo com os relatos, grande parte dos integrantes do grupo teve que assumir funções de adultos, na medida em que seus pais acreditavam que brincar era coisa de rico, privilégio das crianças das classes mais favorecidas economicamente e perda de tempo.

Outro ponto a considerar é que apesar da maioria dos participantes do grupo estar na faixa etária entre 20 e 24 anos, muitos deles não tiveram momentos para brincar, assegurados pela escola enquanto crianças, motivo pelo qual durante as discussões alguns afirmavam que ainda não tinham se dado conta do papel das instituições escolares e dos professores no resgate e valorização da brincadeira infantil.

Vale ressaltar que o espaço educacional na educação infantil precisa ser compreendido como uma construção social de diferentes sujeitos e, portanto, os diferentes atores sociais que dela participam devem proporcionar conhecimento e participação, num processo permanente de relação sujeito-meio. Para tanto, o planejamento deve ser realizado a partir das proposições das crianças, favorecendo a experimentação através do brincar coletivo e

das interações interpessoais. E como as crianças são as verdadeiras protagonistas da escola, os professores precisam ficar atentos às diferentes formas de interação com a cultura humana através de suas brincadeiras.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASTIGARRAGA, Andréa Abreu. Memória na formação do educador infantil: as universitárias e suas lembranças da infância. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Org.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividades e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 218-237.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1,2,3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> . Acesso em: 20 abr. 2010.

BROUGÈRE, Giles. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa época, v. 43)

CATANI, Denice Bárbara ; BUENO, Belmira Oliveira ; SOUSA, Cyntya Pereira de e SOUZA, M^a Cecília C.C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In :CATANI, Denice Bárbara(org). et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, pp.15-44.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISSHIMOTO, Tizuko M.(Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p.123-138.

- FRIEDMANN, Adriana. Dinâmicas criativas: um caminho para a transformação de grupos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.
- _____. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006.
- _____. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortes, 2005. (Coleção Questões da nossa Época.)
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

A história que a história não contou

Maria Elvira Nogueira Laranjeira Sclaro

— Tinha professores que era... normal, mas tinha professores que fazia umas coisas que não devia... botava um pessoal pra fazer umas coisas melhores, que era o pessoal que sabia, e o outro que não sabia, mandava fazer outras coisas... Era diferente... Primeiro, eu ficava no meio dos que fazia a série mais avançada. Quando ela viu que não tava muito me interessando nos estudos, ela me botou pra outra série... pra série dos que já não tavam fazendo nada... Ela começou a me acompanhar, mas depois começou a se zangar... aí eu peguei e saí da escola.. Saí da escola mode¹ isso.

Ela tinha os mais preferidos. Não era eu. Oh!... Me sentia mais pior do que todos os alunos porque ali na sala onde eu tava, ela só olhava pros outros, sempre se esquecia de mim.

JC, garoto de 15 anos, aluno da 3ª série.

— Dentro da sala de aula eu achava chato. A professora ruim começava a reclamar com a gente, não ensinava a gente a fazer o dever, só ficava no quadro direto. Aí a gente falava: “Ô tia, me ensina aqui a fazer o dever”. Ela não queria ensinar, eu pegava e ficava injuriada e saía da escola. Ela ficava retando² com a gente: “Ah! eu não vou ajudar ninguém não. Vocês estão aqui é para aprender, não sei o quê...”. Eu nem chamava mais, eu pegava e saía da sala de aula. Me botava de castigo, ajoelhada com a mão na parede...

Ela não gostava de mim, não. Eu percebia que aos outros meninos, tudo ela ensinava, só eu que ela não ensinava, aí eu ficava retada e saía da sala de aula. Ela quase não me dava atenção, ela dava atenção mais a meus colegas. Não me fazia pergunta, a eles, ela fazia. Assim, eu ficava no meu canto, quieta...

***Téia**, jovem de 18 anos, aluna da 1ª série e residente no interior do Estado.*

— Eu tinha uma professora de inglês. Eu não entendia o motivo dela... eu sei que ela ficava no meu pé. Aí eu chamei um colega pra sentar junto de mim, pra estudar junto com ele, que eu não tinha o livro. Ela mandou ele sair de perto de mim e falou que eu ia ficar na hora do intervalo com ela, de castigo. Eu falei que não ia. Ela falou: “Vamos ver...” Quando chegou na hora do intervalo, eu esperei os colegas meus saírem e fui saindo. Ela falou que eu não ia sair, eu falei que ia. Ela me deixou nervoso, eu empurrei ela, ela veio e me chamou de vagabundo. Aí eu derrubei ela. Era até na porta, ela caiu no chão, já do lado de fora. Todo mundo começou a fazer zoadas e a gozar dela. Aí eu fui pra diretoria, a diretora me deu uma suspensão de 4 dias, pra eu comparecer com minha mãe. Eu compareci com minha mãe, tudo se resolveu e a professora ficou boa comigo.

Minha relação com ela não era agradável. A professora não me tratava como tratava os outros, não. Preferia os C.D.F³³. Eu me sentia um aluno um pouco triste, porque eu tinha o carinho de outras professoras e não tinha o carinho dela. Na 5ª série, eu perdi. Continuei no outro ano, na mesma escola... aí ela de novo. Quando chegou nesse outro ano, ela fez isso comigo. Eu também não gostava muito dela, porque ela era um pouquinho chata. Ela me deixou nervoso e aconteceu o que tinha que acontecer...

***C.E.O.**, garoto de 20 anos, 8ª série.*

— Eu não gostava de ir pra escola. Sempre tinha uns preconceitos lá, me chamavam de ladrão, porque eu roubava... Eu não gostava não e... tive de parar de ir pra escola, uns tempos aí... mudar de escola... não podia ir pra sala de aula, mesmo... me chamavam de ladrão... “Não quero que você fique perto de mim, não quero você aqui na sala, não. Pode sumir alguma coisa...” Sempre que acontecia alguma coisa na escola, a diretora só me chamava: “Foi você... foi você que fez isso... foi você que fez aquilo...” Fizeram até um negócio lá pra me tirar da escola, uma expulsão, pra eu não poder estudar mais naquela escola. Era assim... Me botavam pra fora da sala de aula, não tinham respeito, não gostavam de mim. Sempre que acontecia alguma coisa, só vinham pra o meu lado... só pra o meu lado... só pro meu lado... Minha mãe sempre incentivava para eu ir pra escola. Eu não obedecia porque eu ia pra escola, estudar, e não mudou nada, sempre acontecia a mesma coisa, esses preconceitos... Eu, então, parei de ir pra escola, por isso mesmo aí, por causa desse preconceito. Eu não queria mais sofrer isso e parei de ir pra escola.

Eu tinha 13 anos e já tinha dado entrada aqui. Eu já tinha vindo pra cá, já tinha praticado outros furtos e aí a escola ficava sabendo. Antes disso, era bom. Eu ia pra escola e ficava por lá. Não falava nada, estudava. Tudo era bom. Depois disso aí, eles começaram a me botar esse nome, a me chamar de ladrão. ... Minha mãe falou pra diretora pra eu sair daquela escola e me botou em outra escola. Na outra escola, foi bom. Fiquei bom... ia pra sala de aula, estudava bastante. Gostava de estudar, como gosto aqui. Quando eu tava no 1º ano de ginásio, eu desisti. Tinha vindo pra Salvador... já tinha uma entrada aqui. Então, eu desisti, fiquei 2 anos sem estudar. Vim pra cá e depois voltei a estudar de novo. [...] Acho que na escola ninguém tinha interesse pra eu sair dessa vida. Não me ajudava em nada.

Reb, garoto de 15 anos, 5ª série.

— No primeiro ano que eu fui pra escola, estudei bastante, passei de ano.

Lá, tomei uns castigos, a professora me batia, me deixava segurando um livro. Suspendia a mão e botava o livro pra eu ficar segurando. A professora nunca gostou de mim, eu também nunca gostei dela. Me botava pra ficar lá, de castigo.

Tinha um apelido que eles me chamavam na escola. O apelido era de Neguinho. A professora foi que botou esse apelido em mim, aí todo mundo foi pegando. Eu nunca gostei. Eu cheguei a brigar, briguei com um lá. Um cara lá, me chamando de Neguinho... Neguinho... Neguinho... Nego d'água. Ficava me abusando. Eu briguei, cheguei a quebrar a cara dele. Minha mãe foi chamada na escola e eu tive suspensão de 3 dias.

Fui passando de professora a professora. A escola também não era muito boa. A escola era daquele pessoal assim, que não tinha muito dinheiro pra ter bom estudo. Aí, foi passando...

Eu acho que o professor pra ensinar o aluno, tem que dar muita atenção a ele, ensinar direito pra pessoa ter um incentivo. Tem hora que a pessoa tá ensinando ali, eu não entendo nada, eu nem pergunto. Pro cara que não sabe, a professora tem que ensinar assim umas duas vezes, perguntar: “tá entendendo isso?” Pra ver se a pessoa tá entendendo. Eu não pergunto duas vezes, não. Se ela está ensinando e eu não entendi, eu fico acanhado assim de tomar uma ignorância por ela.

Tem que ter um incentivo pra ser um alguém na vida, mas só que bate um negócio assim: “Você não consegue, você não consegue”. É um instinto. Não sei nem explicar direito. Talvez uma coisa dizendo assim que só quem tem mais interesse é que consegue. Mas eu tenho interesse, só que eu não consigo. Parece uma barreira atrapalhando na minha frente, que eu tento conseguir, mas sempre aquele negócio dizendo no meu juízo: “Só os melhores é que conseguem, só os que têm mais dinheiro, só eles é que conseguem”. Mas lá no fundo, se a pessoa

buscar mesmo, a pessoa consegue. Eu mesmo já consegui chegar até a 6ª série e estou batalhando pra ver se consigo chegar até o destino final: A pessoa ser um dia alguém na vida. Só que tinha vez que eu não passava de ano, sempre aquela coisa toda... Eu penso assim, só os mais fortes é que podem, que conseguem...

Tinha hora que a professora falava de bom humor, outra hora de mau humor. Ela explicava as coisas tudo complicado. Se fosse perguntar de novo, ela falava: “Você não aprendeu, não? Tem que aprender”. Tinha hora que vinha com a régua e batia. Batia na mão. Se perguntasse 3 vezes, ela botava de castigo. Se fizesse uma conta e não acertasse, ela puxava pela orelha e falava: “É assim, é assim que tem que fazer... ou não é assim, não. Toda hora você me pergunta... Eu só explico mais uma vez, não é mais de duas vezes, não”.

Quando alguém falava uma palavra errada, ela explicava com grosseria: “Não é assim, não. Aprenda a falar a palavra direito. É assim”. Aí começava a explicar... Tinha hora que esticava minha orelha, chegava a me bater com a régua... A diretora mesmo me bateu, me botou de castigo, de joelho, no milho. Minha mãe tomou providência, me tirou da escola, me botou em outra. Todas as escolas que eu estudei foram ruins. Só que eu fui superando isso tudo e cheguei até a 6ª série.

Muitas vezes a gente participava de festa junina, a gente participava de quadrilha e também dos trabalhos da escola. Ela chegava e perguntava como é que nós queríamos a festa junina, qual era o tipo de som que ela podia botar. Nós podíamos escolher qual era o tipo da roupa. Perguntava lá e a gente participava. Acho que tudo tem que ter a influência do aluno. Ela tem que perguntar as coisas de escola ao aluno. Tinha trabalho de reciclagem, capinar o quintal da escola, plantar flores, capinar o jardim, podar as plantas.

Eu sempre gostei de ir pra escola. E minha mãe mesmo falava comigo: “Vai pra escola”. Tinha hora que eu falava: “Não, não vou não”, mas sempre vinha assim aquilo, no coração: “Eu vou pra escola, que eu quero ser alguém na vida, porque meu pai e minha mãe não têm muita coisa a me dar. Então, eu quero ser alguém na vida pra me dar aquilo que eles não puderam me dar”.

A escola serviu pra mim, porque eu cheguei a uma série que nem todos chegam. Sei um pouco, aprendi alguma coisa, mas eu carregava mágoa da escola porque muitas vezes eu ia pra escola sem comer e aí, chegava lá, a professora piorava ainda mais as coisas.

Não tinha merenda na escola, tinha vez que eu ia pra escola, só na graça de Deus, mesmo. Sem nada na barriga e... comprar caderno, livro... tá aonde, esse dinheiro? Fui aprendendo mesmo, pelo esforço.

Meus pais me botavam pra ir pra escola e eu falava: “Vou pra escola com fome?” “Tem que ir assim mesmo, Caco, na graça de Deus.” Eu cheguei a falar: “Professora, eu estou com fome”. E ela: “Na sua casa não tem comida, não, então se vira”.

Minha alegria mesmo, na escola, era só quando eu passava de ano, que eu via todo mundo se cumprimentando, os professores cumprimentando a gente, desejando que fosse bem vindo na outra série, que fosse bem vindo na escola. Eu fui reprovado na 3ª série. Devo essa reprovação à má explicação da professora, a não explicação da professora. Eu perdi só na matéria Matemática que é a matéria que é mais complicada pra mim. Eu não sabia direito e até hoje eu não sei direito muitas coisas. Foi meu pior dia, ali. Meu pior dia...

Caco, *jovem de 19 anos, 6ª série.*

— Era uma escola boa... A professora era gente boa pra mim, não me reclamava, fazia nada. Não frequentei a escola mais

tempo por causa da droga. As aulas da professora eram boas. Fazia no quadro, no caderno... Quando errava, apagava e mandava fazer certo. Ensinava... Reunia em grupo pra fazer o dever. Não podia brigar, não podia xingar, não podia fazer nada. Fazia atividades. Quando falava uma palavra errada mandava respeitar, respeitar os colegas, pra não perder a atenção da aula. A professora era gente boa, nunca me reclamou... Eu ia pra escola, mas não aprendia a ler não. Aprendia nada não. Era só passar o tempo. Não gostava era da diretora que chamava a polícia pra mim... porque eu tava brigando lá... Não foi com meu colega, não. Foi... de outra sala. Fui pra direção. Fiquei um bocado de dias sem ir para a escola. Fiquei expulso, depois voltei de novo. Me expulsou. Depois de ir lá pra casa, não fui nunca mais. Aí fui pra rua. Chamaram... chamaram a polícia pra mim. Quando eu tava com navalha na escola, no pátio, com revólver, na escola. A arma era do meu tio. Aí eu fui expulso e não voltei mais para a escola. Eles ficaram fazendo onda comigo, meu colega começou xingar eu. O menino começou tirar onda comigo, me xingar... briguei com ele na mão... A diretora mandou chamar a polícia, aí veio a viatura. Ela não gostava de mim, não. Chamava a polícia, eu ia pra delegacia, ficava preso, quando eu saía, aí eu ia pra gangue, nunca ia pra escola, por isso é que eu tô aqui dentro... Eu não gosto de falar disso não.

Só quem me botou aqui foi a... a...a diretora. Se não fosse ela eu tava lá ate hoje, até hoje... ela buscava reforço policial... Chamava a polícia, chamava todas as “porra”. Fui expulso.

EK, 17 anos, 2ª série.

As histórias que acabam de ser apresentadas podem parecer histórias comuns, vulgares, iguais às de tantos jovens que frequentaram a escola e que dela guardaram lembranças, nem sempre alegres. Mas essas são histórias de jovens internados em casa de atendimen-

to socioeducativo⁴, por prática de infração⁵, e isso faz toda a diferença. A maioria deles é proveniente do interior baiano, mas todos se encontram na CASE Salvador, na capital, para onde convergem adolescentes, em cumprimento de sentença judicial, de todo o Estado.

Embora alguns estivessem, no momento da entrevista, com idade superior aos 18 anos, todos eles foram ali recolhidos em plena adolescência, fase da vida compreendida entre 12 e 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90, Art. 2º) e, pelo que determina a mesma Lei, estão sujeitos a ali permanecer pelo tempo máximo de 3 anos ou até completarem 21 anos, quando é compulsória a liberação.

A história de vida desses jovens, entrevistados como colaboradores de uma pesquisa, que teve por objetivo conhecer as marcas deixadas pela escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional, revela um retrato de escola que não pertence ao passado, mas que está presente hoje, considerando a pouca idade do adolescente e o tempo que a frequentou, em relação à data da entrevista.

A escola revelada por eles não apresenta as características daquela que é idealizada nos tratados e manuais comumente consultados nos cursos de formação de professores; não é a escola que se toma como modelo; que é definida como capaz de contribuir para a formação de jovens em situação de risco, jovens que se drogam, que vivem na rua e têm passagem pelo mundo do crime. A história de vida desses garotos e garotas apresenta uma escola, a escola pública, que precisa ser repensada, revista em função dos objetivos e dos fundamentos da educação nacional.

Não é essa, por certo, a escola que se acredita existir e que todos gostariam que existisse, na contemporaneidade. Pode-se mesmo afirmar que ela não traz as características das escolas progressistas e democráticas, tão largamente difundidas, em tese, no Brasil, pelo menos nos últimos vinte anos, como as mais humanas e capazes de criar condições ao jovem de, além de ter acesso ao

conhecimento socialmente elaborado, desenvolver-se como cidadão crítico e capaz de intervir no ambiente social em que vive.

Não está ela voltada para a humanização do homem e para a sua conscientização político-social, tão defendidas por Paulo Freire, nem tem suas ações pautadas no diálogo, na atuação do aluno como sujeito do ato educativo, como ser consciente, capaz, reflexivo e crítico. Não há, nessa escola, “[...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. (FREIRE, 1987, p. 166) Nem tampouco é ela a escola que tornou o educar um ato de amor.

A escola que revelam os jovens entrevistados não encarna as marcas da pedagogia progressista histórico-crítica, que, não despidendo o professor de sua autoridade pedagógica, coloca o aprendiz como sujeito e principal agente de sua própria aprendizagem. Faz do saber sistematizado arma poderosa na formação de uma consciência política, importante para a compreensão do meio e correção das distorções sociais, e valoriza a experiência trazida pelo aluno e adquirida na realidade sociocultural de que faz parte.

A escola presente nas histórias de vida dos jovens citados não considera o erro um caminho em direção ao acerto e etapa construtiva no processo de aprendizagem. Não reconhece o sujeito capaz de construir suas próprias categorias de raciocínio. Não trata o aluno como “um sujeito intelectualmente ativo [...] que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29) Não provoca o “conflito cognitivo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 31) e não estabelece a relação professor-aluno como fonte de troca e de construção.

Se essa não é a escola que se deseja e que se acredita existir, ainda hoje, se essa não é verdadeiramente a escola que existe em nossos dias, é ela a que ficou registrada na memória desses jovens, é a que guardaram como parte de sua história, é a que trazem na lembrança e revelam de forma emocionada e, às vezes, com grande tristeza. Essa escola faz parte da realidade de cada um deles, e em cada um deu origem a reações diversas.

C.E.O. chega ao extremo da agressão física, atitude que, felizmente, parece ter sido contornada após a suspensão. O jovem conclui estar convencido de que aconteceu o que era preciso acontecer, pelo que não demonstra nenhum arrependimento. É a memória do adolescente, nesse caso, sinalizadora de seus valores e de seus conceitos.

Em C.E.O. perdura a tristeza, *embora pouca*, por não se sentir amado por uma única professora, enquanto sentia sê-lo por todas as outras.

Téia sentia-se rejeitada e diferenciada dos colegas, em relação à atenção da professora que, segundo suas lembranças, não lhe fazia perguntas, não a ensinava. Em consequência, quando tinha alguma dúvida, nem chamava mais. Isso, para a garota, era expressão clara de que a professora não lhe queria bem. Ficar no seu canto, quieta, ou sair da sala de aula era a forma como reagia à atitude que considerou discriminatória e injusta.

A professora de Téia, segundo ela, ficava só no quadro e não ensinava a fazer o dever. O fato de ficar no quadro, com certeza, tinha algum objetivo de explicar, esclarecer, ensinar. No entanto, na avaliação da aluna, que por certo requeria atendimento individual, isso não era considerado positivo.

Téia é uma garota muito tímida. Em uma das reuniões com os internos, onde éramos as únicas do sexo feminino, estive todo o tempo de cabeça baixa, sem encarar nenhuma dos presentes. Respondia com monossílabos ao que se perguntava. Depois de várias tentativas para fazê-la falar mais livremente, coloquei minha mão esquerda sobre seu braço, de forma aparentemente natural e pude perceber que após fixar várias vezes minha mão, levantou a cabeça e passou a olhar-nos, a mim e aos outros adolescentes, de frente. Só quando a sós, durante a entrevista, é que consegui com que falasse de forma mais espontânea.

Na fala de JC, percebe-se um grande sentimento de abandono e de rejeição. A professora tinha os “mais preferidos”, mas não era ele, que se sentia o “mais pior” do que todos os alunos, porque na

sala sempre era esquecido, ela só olhava para os outros alunos. É o fato de não haver se sentido notado, de ter se considerado indiferente aos olhos do professor que marcou a trajetória de vida do jovem, na escola.

A professora de JC desenvolvia atividades diferenciadas que, muitas vezes, na escola, têm por objetivo atender às diferenças individuais. Como o adolescente fala em “série”, faz supor que se tratasse de classe “multisseriada”, o que requer grande maestria por parte do professor, que não terá outra opção, senão trabalhar com atividades diversas, de forma a atender ao nível de conhecimento de seus alunos. O fato de se sentir discriminado e de a professora o haver mudado de uma série mais adiantada para uma mais atrasada, motivaram a saída do aluno da escola.

Em Caco, a escola deixou mágoa, porque muitas vezes ia pra escola sem comer e aí, chegava lá, a professora piorava ainda mais as coisas.

Caco, que ganhou na escola o apelido de Neguinho, embora afirme que se a pessoa tiver interesse acaba conseguindo, não se acredita capaz, apesar de ter atingido a 6ª série. É clara a situação de conflito por que passa o adolescente, que mesmo se atribuindo o mérito de haver alcançado uma série mais adiantada na escola, sente-se inferior e chega a revelar sua certeza de que os melhores, e os melhores são os mais ricos, os que têm dinheiro, é que conseguem. Ter dinheiro, para Caco, é condição para se ter *um bom estudo*. O adolescente reclama de não ter tido a atenção dos professores e enfatiza que se deve ensinar direito para que o aluno tenha um incentivo, para *ser alguém na vida*, percebendo a escola como meio de se alcançar esse objetivo. O *ter mais* do que tiveram os pais é importante para Caco, como forma de não mais passar pelas dificuldades financeiras por que passava na família e a escola tem um papel importante nessa sua crença de possibilidade de mudança.

Reb não gostava de ir pra escola, porque *lá tinha uns preconceitos*. Lá, chamavam-no de ladrão, porque ele roubava e já aos 13

anos havia sido internado em casa de atendimento socioeducativo. Mas que preconceito existia, se o próprio Reb afirma que roubava?

A história narrada por Reb de sua vida na escola é o desvelamento dos sentidos que podem ser atribuídos aos fatos, quando eles se chocam com a singularidade do sujeito. O ser construído na autovalorização, envolvido pelas emoções, pela afetividade, pelo sentimento de autoestima, supera o ser racional e se torna incapaz de autocrítica. Reb se reconhece ladrão, mas considera preconceito o fato de o pessoal da escola o tratar por esse cognome. Pela diretora, lhe era atribuída a autoria de tudo o que acontecia e por isso se sentia injustiçado, mas diz que na outra escola ficou bom, logo, na primeira, não era.

Ek acusa a diretora por chamar a polícia, quando andava armado de navalha ou revólver, na escola. Fala como se houvesse sofrido uma grande injustiça, e não percebe que andar armado, em qualquer lugar, é crime e caso de polícia. Ek acredita que estar “preso” é resultado da atitude da diretora em chamar a polícia e expulsá-lo e não consequência de seus próprios atos. O adolescente deixa claro que o fato de ir armado para a aula não ocorreu uma única vez e que, quando saía da “prisão”, ia para a gangue e não voltava para a escola. Ao afirmar que não gosta de falar sobre o assunto, leva a crer o quanto ainda se sente magoado e o quanto as lembranças dos episódios, para ele tristes, estão ainda vivos em sua memória.

A história narrada por Ek, sobre sua vida na escola, motiva uma série de indagações:

Que poderia fazer uma diretora que se visse frente a uma situação igual à provocada pelo adolescente? Que poderia fazer senão chamar a polícia, quando constatasse que, reiteradas vezes, um aluno da escola andasse armado?...

Como agir de forma a ser eficaz na solução de um problema igual ao do adolescente, sem contribuir para que a crise se instalasse de forma ainda mais grave, considerando a função da escola de formar, de educar?... Como agir para não agravar a situação, ao

mesmo tempo ajudando o aluno transgressor e resguardando os outros de maiores problemas?...

Chamar a polícia talvez fosse mesmo a melhor saída, mas, de igual forma, a mais cômoda, a que traria uma solução imediata para o problema. No entanto, seria também a que jamais poderia resolver o problema do ponto de vista pessoal do adolescente. Grandes são as limitações a que a escola está sujeita e as formas de tratamento a serem dadas a situações como essas não são aprendidas, nem mesmo discutidas, nos cursos de formação de professores. Muitas e muitas vezes a escola se sente de mãos atadas, em situações iguais ou semelhantes, e resolver um problema dessa natureza é, às vezes, criar outros.

É impossível afirmar se certas atitudes da escola tiveram influência negativa na formação dos adolescentes que foram entrevistados. É impossível dizer se essas atitudes contribuíram para que tomassem o caminho que seguiram. Muitas foram as referências que tiveram, dentre elas, a da família, a da rua, a de companheiros, que os apoiaram ou não os demoveram na escolha pelo mundo do crime, a de pessoas que os usaram como instrumentos de seus próprios interesses. Muitas foram as oportunidades que tiveram, na vida, para seguirem esse caminho e poucas as que encontraram para dele se afastar.

O que se pode perceber é que muitos deles não têm uma imagem positiva de si mesmos, nem da escola, e que não são poucos os que a ela fazem um apelo ou uma crítica a seu modo de agir, como é o caso de Reb, que afirma em sua entrevista: “Acho que na escola ninguém tinha interesse pra eu sair dessa vida. Não me ajudava em nada”.

É interessante observar que as lembranças, a maior ou menor intensidade com que aparecem, a maior ou menor importância que é dada a alguns aspectos dos fatos que são memorados, estão sempre muito sujeitas aos sentimentos, obedecem a uma lógica própria, particular, que seleciona, enfatiza, exclui, inclui e organiza de acor-

do com o que dita o coração, e razão e sentimentos se confundem, mesclam-se e se tornam verdades, o que nem sempre pode ser considerado passível de confirmação, “[...] nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais”. (MEIHY, 2005, p. 63)

A memória está impregnada de determinantes sociais e o ato de “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado”. (BOSI, 1994, p. 63) Assim sendo, a escola que esses adolescentes fazem conhecer não é aquela historicamente conhecida. Da mesma forma, não é aquela que podemos afirmar ser real e isenta de qualquer contestação, mas a que, por força de sua memória, existe e deu origem, em sua vida, a sentimentos, motivou ações e reações, contribuiu para a formação de conceitos e a estruturação e a organização de suas crenças, seus valores, sua subjetividade, pois, como diz Worcman (2007, p. 7), “[...] nossa memória é o que nos estrutura como indivíduos e como grupo”.

Distorções, mentiras, esquecimentos, vacilações, silêncios, devaneios são considerados e registrados como lógica própria da memória, que oculta ou revela, a partir de uma seleção que tem como base a impressão subjetiva registrada no inconsciente e que se apóia em fatores biológicos, afetivos, sociais e culturais

A história oral de vida dos envolvidos neste trabalho traz à tona o valor da memória, como objeto de estudo. Memória que revive no presente as reminiscências do passado, que leva a antever o futuro e que se torna social na medida em que se manifesta repetidamente, nas narrativas que se amparam nas lembranças de vários dos envolvidos.

As revelações que fazem sobre a escola estão, incondicionalmente, marcadas pela visão que trazem de mundo e de vida.

As informações sobre o desempenho da escola, que prestam esses menores, em sua história oral de vida, são passíveis de contestações, mas são reveladoras do saber e dos valores de cada um deles, das experiências e aprendizagens que acumularam no transcorrer da sua história pois, ainda citando Worcman (2007, p. 8),

“[...] a história de toda e qualquer pessoa é uma viagem pelo mundo em que vivemos”. Assim sendo, podem essas histórias representar importante objeto de estudo para todos os que pretendem conhecer melhor a escola e contribuir para que se escreva uma nova página na história da educação.

A história oral de vida desses jovens pode e deve servir de base para a compreensão da chamada realidade ou tempo presente e, se considerada em sua essência e sua importância histórica, importância advinda do fato de que na história é o sujeito ao mesmo tempo autor, ator e plateia, pode e deve, a partir da compreensão dos sentidos das relações pedagógicas e da forma como os alunos as apreendem, ampliar as fontes responsáveis pela construção da História. História, que segundo Freire (1997, p. 21; 2000, p. 126; 2006a, p. 23) “é possibilidade e não determinismo”, onde o futuro se constrói, cerceando, ampliando ou transformando o presente, sob as luzes do passado, na reinvenção de um novo mundo, quando não se pode prescindir da educação.

De acordo com Thompson (1992, p. 22),

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

A partir do que afirma o autor, no caso da pesquisa que foi realizada, o uso da história oral permitiu dar a palavra a um grupo

de jovens que têm uma história a ser contada, permitiu devolver-lhes o seu lugar na história. História de pessoas que poucas oportunidades têm de falar e, quando o fazem, não é através de palavras, mas de ações quase sempre reprováveis, pelo menos, no que se refere àquelas que os levaram à internação. História que pode incentivar uma reflexão, que pode contribuir para derrubar barreiras, mudar o foco da própria história, transformar conteúdos, procedimentos, atitudes e finalidades da escola, em prol de uma educação que possa, de forma mais consistente, estar voltada para a formação de mulheres e homens éticos, participativos, críticos, conscientes de seus deveres e de seus direitos.

Notas

¹ Mode: por causa de, por esse motivo.

² Retar: palavra empregada com dois sentidos, enraivecer ou implicar.

³ C.D.F: “cu” de ferro, fala-se do aluno que permanece muito tempo sentado. Designa aluno estudioso.

⁴ Entidade responsável pelo “planejamento e execução de programas de proteção socioeducativos, destinados a crianças e adolescentes em regime de orientação e apoio sociofamiliar; apoio socioeducativo em meio aberto; colocação familiar; abrigo; liberdade assistida; semiliberdade; internação” (ECA, Art. 90). “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, podendo ser aplicada quando o ato infracional é “cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta”. (ECA, Art. 121 e Art. 122)

⁵ “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. (ECA, Art 103)

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: lei federal nº 8069/1990*. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Infância e Juventude, 2000.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- WORCMAN, Karen. Memória: poder de transformação. *Revista Presente*, Salvador: 15, n. 57, p. 5-8, jun. 2007.

**Histórias de vida, literatura, práticas
de formação e de leitura**

Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes¹

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

Introdução

O desejo que me mobilizou a pesquisar e conhecer as histórias de leitura e os percursos formativos dos professores e professoras da zona rural, assim como adentrar as diversas práticas culturais de leitura, estava entrelaçado à minha própria história de vida e de leitura. Passei parte da minha infância na zona rural, época de pouco acesso ao mundo dos livros, mesmo sendo filha de professora primária.

Descobri, na própria pele, a importância da apropriação do código escrito e da leitura, como forma de superação dos ditames impostos pelos irmãos mais velhos.² Saber ler, já na época da minha infância, representava poder, mas sua apropriação poderia também configurar possibilidades de independência e autonomia.

Os primeiros contatos com o mundo impresso não diferem muito do contexto encontrado nos estudos de Chartier (2001, p. 86), em que, nas sociedades europeias até meados do século XVIII, o leitor tinha acesso a um número reduzido de livros (almanaque, bíblia, obras de piedade, dentre outros nesse gênero). No meu caso específico, a presença do catecismo também compunha o pequeno acervo encontrado no interior das residências católicas rurais.

A decisão de pesquisar sobre as histórias de leituras, memória e formação de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador³ insere-se num movimento recente de formação que concebe as narrativas

[...] como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada também um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas idéias para o relato – quer escrito/oral –, também re-constrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma auto-análise que pode lhe criar novas bases de compreensão de sua própria prática. (MORAES, 2000, p. 40)

Assim, através da escuta sensível e do registro das histórias de vida dos professores e professoras rurais, procurei visibilizar histórias de pessoas comuns, não anônimas, que trazem, enraizadas às suas trajetórias pessoais e profissionais, marcas de outras tantas pessoas, lugares e práticas que os singularizam.

Para escolha dos colaboradores da pesquisa, esbocei como critérios: a) ter integrado o corpo discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – através do Programa Rede UNEB 2000⁴; b) atuar na zona rural; e c) exercer a docência na escola Pio XII, na comunidade de Arrodeador.

O *corpus* da pesquisa ficou constituído por sete leitores, sendo quatro leitoras e três leitores. Segundo Fischer (2000), “[...] em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter [...]”, portanto, a preocupação com a quantidade de sujeitos não se aplica às pesquisas ancoradas na perspectiva das histórias de vida.

Os leitores pesquisados tinham entre 25 e 41 anos; cinco casados e dois solteiros, sendo que todos os casados possuíam apenas um filho; quanto à moradia, dois moram em casa própria, três em casas alugadas ou na residência da mãe e os dois solteiros, um mora sozinho e a outra reside na casa dos pais. Dos sete, seis se declaram católicos e apenas um Testemunha de Jeová, sendo que

nem todos se declaram frequentadores assíduos. Quanto à formação no Ensino Médio, cursaram o Magistério na Escola Estadual Francisco Moreira Alves, na sede da cidade de Jaborandi. Possuem tempo de atuação no magistério de seis a 16 anos.

Durante a pesquisa, foi possível mapear a disposição profissional destes professores que são colaboradores da pesquisa. Dos sete pesquisados, quatro permanecem atuando na mesma instituição – Escola Municipal Pio XII – comunidade de Arrodeador, à qual estavam vinculados quando ingressaram no curso de Pedagogia – Programa Rede UNEB 2000, e os outros três assumiram outras escolas e funções.

Depois de construído brevemente o perfil (gênero, idade, profissão, local de trabalho etc.) dos leitores pesquisados, busquei conhecer e desvendar, através das narrativas orais, suas histórias de leitura, seus percursos formativos, suas memórias e representações de leitura.

As histórias de leituras foram, para efeito de análise, organizadas pelas categorias: a) Leitura e Infância – histórias pessoais de leitura; b) Leitura e Adolescência – percursos de leitura; c) Discursos sobre leitura; d) Práticas Culturais de Leitura. Através desta organização, penso ajudar o leitor de meu texto a acompanhar, não apenas seus percursos e itinerâncias, mas entender como se constituíram leitores, quais as marcas e pessoas foram significativas, bem como o impacto do curso de formação inicial na atuação pessoal e profissional desses professores.

Leitura e infância – histórias pessoais de leitura

A formação do leitor começa muito antes da entrada das crianças na escola. O contato prazeroso, ou não, das crianças com os livros, com as histórias orais ou escritas, com os causos etc. tem sido, ao longo dos tempos, um importante papel atribuído às famílias.

Com o advento da modernidade⁵, novas relações passaram a fazer parte do cotidiano das famílias. Muitas e significativas foram

as mudanças que assolaram tanto a estrutura familiar, quanto a distribuição de papéis sociais. Nos dias atuais já não é mais comum a presença integral da mulher no espaço doméstico. As mulheres (em sua maioria, mães) têm buscado uma ocupação formal, ou não, para ajudar a manter o orçamento familiar, quando não (muitas) assumem integralmente esta responsabilidade. Ao passo que saem para ocupar os novos papéis, costumes tradicionais no seio das famílias, como, por exemplo, refeições coletivas, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento dos filhos, escutas partilhadas de causos ou fatos do cotidiano, contação de histórias para os filhos etc., têm se tornado práticas rarefeitas.

A formação do leitor tem início desde a infância e se prolonga ao longo de toda a vida. Segundo Paulino (2001, p. 22), “[...] ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. Ler, portanto, é um ato complexo que exige muito mais do que a simples transcrição fonética. Ler é co-construção de sentidos, de significados, de relações.

Tomando a leitura como prática não apenas escolar, mas essencialmente sociocultural, busquei conhecer, através das narrativas dos professores e professoras, a existência ou não de um ambiente favorável à leitura na residência em que cada um viveu a infância.

É importante salientar que dos sete colaboradores/leitores, cinco viveram a infância na zona rural e dois na zona urbana.

Os leitores foram unânimes, ao narrar suas histórias de leitura, em apresentar a vida na zona rural como uma vida de muitas ausências. Ausências de materiais impressos; ausências de leituras prazerosas; ausências de contatos com outros portadores textuais além da cartilha; ausência de uma política de fomento e valorização do homem do campo. Em contrapartida, rememoraram que, mesmo com a escassez e/ou ausência de impressos, viveram experiências de ouvir histórias contadas por familiares, e, como afirma

Larrosa (2002), as histórias que escutamos e lemos terão um importante papel na construção do sentido de quem nós somos, foi assim para a Prof^a Gislane⁶:

— Eu passava a maior parte do tempo com minha avó, então eu ficava lá e como ela não sabia ler, então não tinha acesso assim a leituras, né?! Em termos de livros. Lá a gente tinha acesso a histórias que ela contava, passava boa parte do tempo assim.⁷

A forte presença da avó, na história de formação leitora, da Prof^a Gislane, volta a aparecer, quando ela rememora o contato com as histórias orais:

— Minha avó ela veio da zona rural e lá eles contavam muitas histórias. Histórias, contos mais assim de terror, de assombração, porque aqui tinha muitas histórias de lobisomem, que é um dos mitos daqui.⁸

Na trajetória do Prof^o Milton, não foi muito diferente, a contação de histórias orais era prática comum ao povo de pouca posse, como afirma ele:

— [...] devido à televisão, internet, essas coisas, a tecnologia avançada de hoje, os pais não sentam mais para conversar com seus filhos, contar histórias [...] naquela época não, na minha época de infância, praticamente não tinha televisão, eram poucas pessoas que tinham condições. Então era de prática os pais sentarem com os filhos e contarem histórias de onças, caçadas [...]. Tinha muito peixe no rio, aí eles iam pescar e contavam o tamanho e os horários que eles pegavam, quantas caças eles tinham matado [...]. Era muita história de onça, muita lenda.⁹

As histórias orais configuram-se como práticas bastante comuns aos homens e mulheres da zona rural, entretanto, a presença e a marca do contador de histórias na figura do pai, foi para o Prof^o Salvador, a lembrança mais remota, segundo ele:

— Em casa, o apego que a gente tinha era o apego às histórias orais. Eram muitas histórias, histórias folclóricas, histórias regionais de caçadores que meu pai contava muito pra gente. Todos, quase todos os dias, ele chegava à noite e ele contava antes de dormir uma, duas histórias.¹⁰

A presença marcante do escritor/contador de histórias também está viva nas lembranças da Prof^a Chirles:

— Meu bisavô, ele escreveu uma história de uma onça, contando um caso de uma onça. É uma história linda, por sinal eu era apaixonada. E tinha mais de vinte folhas datilografadas, ele tinha [...].

Além das histórias orais contadas por membros da família, para a Prof^a Maria Vilma, em paralelo à pouca presença de materiais impressos na casa em que passou a infância, duas experiências de contato com o mundo da leitura ficaram registradas em sua memória. Na primeira experiência, revela contato com material impresso:

— O maior contato que eu tive com a leitura, que eu me lembro, me recordo bem foi a Bíblia, porque minha mãe lia muito e o meu interesse em ler era tanto, que eu ouvia e ouvia ela cochichando. Na verdade nem era uma leitura em voz alta, sempre depois do almoço, quando meu pai ia pra roça, meus irmãos ficavam no quintal, eu via e achava bonito o cochichar dela, cochichar/ler a bíblia. Eu achava lindo [...].¹¹

Já na segunda experiência, a lembrança está ligada diretamente ao rádio, meio de comunicação mais comum, ainda hoje, nas cidades pequenas:

— Tinha na Rádio Nacional¹² tia Leninha, que contava histórias todos os dias a uma hora, então quando eu já tinha almoçado, eu sentava no rádio, meu pai sintonizava pra saber o que eu queria ouvir. Quando eu não tinha almoçado, eu parava, deixava de almoçar pra ouvir, ou, então, almoçava depois, mas eu sempre queria ouvir pra eu saber o que, que era contar, como é que contava. Eu nunca fui boa pra contar, mas sempre queria ouvir e conhecer histórias assim.¹³

O ambiente rural sem a presença de muitos materiais impressos de leitura também foi revelado pelo Prof^o Salvador:

— No que diz respeito à leitura, em casa mesmo não tinha apegos escritos de leitura, não tinha, não tinha livros, tinha alguns livros assim de, da Arca de Noé, bem velhinhos, que minha mãe pegava e ficava olhando, e como a gente não sabia ler e meus pais também não sabiam, então eles contavam a história.

As reminiscências do tempo da infância revelam poucas presenças de materiais impressos no ambiente familiar. Os poucos livros recordados pelos colaboradores dessa pesquisa estavam dentre os livros religiosos e os livros didáticos. Havia uma forte predominância das histórias orais, dentre elas foram lembradas histórias de caçadores, mitos, causos, lendas e fábulas.

Para muitas famílias, principalmente no cotidiano rural, o tempo era ocupado predominantemente pelas tarefas inerentes ao fazer do campo. A responsabilidade de ensinar a ler era sempre atribuída à escola. Nas entrevistas, muitas foram as lembranças de conta-

to mais intenso com livros, cartilhas, materiais didáticos, apenas após o ingresso na escola.

Na fala do Prof^o Milton, fica evidenciado o papel da escola no processo de apropriação da leitura, ou pelo menos na disponibilização desse material:

[...] como a cartilha era o único instrumento de leitura, cuidávamos dela com muito cuidado. Usávamos de tal modo que ainda hoje guardo na memória alguns textos que decorávamos para que a professora tomasse a lição.¹⁴

Para a Prof^a Chirles, as práticas de leitura e os modos de ler no ambiente familiar foram mais representativos na sua história de leitura do que as realizadas no ambiente escolar. Se para Manguel (1997, 23), a leitura funcionou como “[...] desculpa para a privacidade”, para ela esse era um momento de partilha e sociabilidade:

— Sou de família de Testemunha de Jeová, então isso fez com que eu tivesse muitos, muitos livros em casa. Livros bíblicos. [...] Inclusive o primeiro livro que eu li, eu tinha aproximadamente seis a sete anos, foi ‘Meu Livro de História Bíblica’. A gente tinha sempre o momento da leitura, as pessoas achavam mais bonito quando a gente começava a ler e líamos pra muita gente da vila.

As práticas de leitura vivenciadas pelos professores e professoras da zona rural em sua infância, no âmbito escolar, não diferem muito das experiências encontradas nas demais escolas brasileiras, nas décadas de 70, 80 e início dos anos 90.¹⁵ O tratamento tem sido meramente instrumental, ou seja, de decodificação e de apreensão técnica do código.

Leitura e Adolescência – percursos de leitura

A adolescência nas sociedades ocidentais é reconhecida como a fase das transformações, das turbulências. Segundo o dicionário Aurélio, é “o período da vida humana que sucede à infância, começa a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos)”. Até que ponto as escolas têm levado em consideração, nos seus projetos e práticas, as mudanças de comportamentos, interesses, desejos e atitudes dos alunos que se inserem nessa nova fase? Lamentavelmente, ao narrarem sobre seus percursos de leitura na fase da adolescência, percebe-se que poucas coisas mudaram.

A partir da quinta série, minhas professoras eram muito... eu diria assim, secas pra esse sentido. Elas não tinham muito esse incentivo à leitura. **Era mais uma coisa técnica mesmo, do ato de decorar**, que na época né, o processo de trabalho era diferente.¹⁶

— Era mais os livros didáticos mesmo. Não tinham muitas novidades. Jornal, revista... Tinha muito livro didático!¹⁷

Percebe-se que as práticas e estratégias de trabalho com a leitura, utilizadas pelos professores, não mobilizaram os alunos a desenvolver o gosto pela leitura. Se para Cavallo e Chartier (2002, p. 08), “[...] a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros [...]”, então o ato de ler, como algo técnico, de mera decodificação, não cumpre sua função social de ampliação de conhecimentos e inclusão sociocultural dos sujeitos.

Na fala da Prof^a Maria Vilma, ela deixa explícito que na sua época (não tão remota) era um processo diferente, talvez comparando com as demandas e necessidades da sociedade atual, que exigem novas e significativas interações com a leitura. Nesse sentido, Luzia de Maria (2002, p. 15) afirma que, “[...] para corresponder

à complexidade dos novos tempos, é necessário oferecer melhor formação àqueles que vão atuar nessa sociedade [...]”, ratificando assim a ideia de que as práticas escolares, quando trabalhadas sem considerar o contexto social, cultural e político em que o indivíduo está envolto, deixam poucas marcas, ou marcam negativamente os percursos de formação leitora.

O ato de não lembrar do seu processo de leitura no ambiente escolar, ou simplesmente referir-se às leituras dos romances, como as leituras marcantes e prazerosas da adolescência, conforme fala da Prof^a Chirles, a seguir, incita pensar quais são as leituras consideradas pela escola como legítimas, que representações sobre leitura essas práticas ajudam a constituir.

[...] quando comecei a questão da adolescência, um dia eu fui visitar minha tia, que é a irmã do meu pai e eu vi o livro ‘O Cigano Que Eu Amei’ de Sabrina, que é uma coleção de Sabrina e aí eu fiquei com vontade de ler esse livro. **Eu li e até hoje não me esqueci desse livro. A partir daí... eu passei a ler, passei a ler muito romance.** Teve noite de ler três romances, eu não dormia e aproveitava quando pai mais mãe não tava porque, mãe e pai é... ficavam brigando comigo que eu não fazia nada em casa só lendo romance.¹⁸

Embora a leitura de romances se constitua numa prática comum, já há alguns séculos, havia, inicialmente, uma certa resistência a esse tipo de leitura, por ser considerada, entre outras coisas, uma leitura perigosa, conforme aponta Lambert (apud ABREU, 2003, p. 280),

A leitura dos romances é mais perigosa: eu não gostaria que se fizesse dela um grande uso; eles introduzem o falso no espírito. O romance, não estando jamais assentado na verdade, acende a imaginação, enfraquece o pudor, coloca em desordem o

coração [...] é necessário acostumar-se às leituras sólidas, que ornem o espírito e fortificam o coração: nunca é demais evitar aquelas que deixam impressões difíceis de apagar.

Quando a Prof^a Chirles reconhece que nunca mais esqueceu daquele livro, confirma o poder de sedução e de identificação que certo tipo de texto provoca nos leitores. Vale ressaltar, entretanto, que a leitura de romances, principalmente o citado *Sabrina*, pela entrevistada, sempre foi considerado pela instituição escolar como leitura menor, sem prestígio, ou ainda, subcultura.

No livro *Cultura letrada – literatura e leitura*, Márcia Abreu (2006, p. 19) admite que

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social [...]. A escola ensina a ler e gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.

Durante a entrevista, a afirmativa acima foi confirmada, quando a professora, ao falar de suas inúmeras leituras das coleções *Júlia*, *Sabrina*, *Bianca*, ria muito, pois ela própria admitia saber que esse tipo de leitura não era valorizado pela academia. Fazia questão de dizer que eram leituras que fazia na adolescência e que, com a aprovação e ingresso na universidade, as leituras mudaram, agora lê Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, entre outros que lembrou no momento da entrevista.

Ainda se referindo ao prazer de ler romances, a Prof^a Chirles lembrou que, na sua adolescência, havia uma turma de amigas que gostava de ler as coleções *Júlia*, *Sabrina*, *Bianca*, *Bárbara*. Mas admite que ela era também apaixonada por romances, ao ponto de

sua mãe a levar ao médico; “[...] ela achou que eu tava com problema mental e aí o médico até riu – “[...] não, dona Raimunda, eu também queria ler tudinho e tô aqui”, tal era o envolvimento da professora com a leitura dos romances. Segundo a professora, “eu deixava de sair assim, com o namorado, eu deixava de tudo, só pra eu ler [...] eu preferia ler esses romances do que ter aula, eu colocava dentro dos livros didáticos”. Para ela, eram suas leituras clandestinas.

Mais uma vez foi possível verificar que a concepção de leitura e de leitor, nos espaços acadêmicos, perpassa pelo leitor de obras eruditas e consagradas, portanto, obras que a academia legitima.

Discursos sobre leitura

Ao longo da nossa história de alfabetização, muitas foram as habilidades, competências e condições exigidas para que alguém fosse considerado leitor. No entanto, os discursos e as concepções presentes na contemporaneidade, sobre ser ou não leitor, têm levado, muitas vezes, os professores a uma difícil representação de si mesmos acerca dessa questão.

Para iniciar a reflexão sobre os discursos comuns de leitura, vou optar por fazer um ousado convite ao leitor desse texto. Convido-o a tomar para análise a afirmação de Araújo (2006), quando diz “[...] ler não é consumir saberes, mas consumir sabores”, para, a partir dela, dissecar o verdadeiro sentido e significado do ato de ler.

A definição sobre *ser leitor* nos dias atuais envolve práticas, posturas, modos e gestos associados ao ato de ler. Para muitos autores, inclusive para o autor acima citado, a leitura envolve muito além do consumo, domínio, apropriação de saberes, de técnicas de decodificação. Para a efetivação do processo de leitura, faz-se necessário compreendê-lo na sua inteireza, ou melhor, articular os conhecimentos já apropriados com os conhecimentos novos, entrelaçando-os na perspectiva de “consumar sabores”.

Ainda sobre o prazer e a sedução que envolve o ato de ler, Alves (2001, p. 49) afirma que “[...] ler é uma virtude gastronômica: requer uma educação da sensibilidade, uma arte de discriminar os gostos”. E admite que sente dó das crianças, adolescentes e adultos que saem, muitas vezes, das escolas, sem conhecer ou ser seduzidas pelo prazer da leitura, ou como afirma “[...] sem ter sido iniciados nos polimórficos gozos da leitura”. (ALVES, 2001, p. 53)

Na entrevista realizada com a Prof^a Maria Vilma, ao ser solicitada a rememorar sobre leituras indicadas, sobre livros lidos em sua trajetória escolar, sobre as marcas deixadas pelos livros, a professora enfatiza a presença maciça dos livros didáticos, inclusive se recorda, com detalhes, dos livros usados pelo pai “[...] eram forrados com folha de jornal para não estragar [...]”, e, segundo ela, esses livros existem até hoje em sua casa. Segundo a Prof^a Maria Vilma, “meus pais não deixavam que tocasse para não estragar”, tal era o apego ao, praticamente único, portador de leitura que a família dispunha. Admite a professora que esses livros têm um significado grande para ela: “eu acho muito bonito meu pai ter guardado esses livros [...] há um valor sentimental enorme”.

Assim, admite que “nunca mais li justamente para não estragar”. Essas falas nos remetem a pensar quão era a escassez de materiais diversificados para leitura nas residências dessas pessoas, bem como a relação de valor que era atribuída ao objeto impresso.

Para o Prof^o Salvador Costa, as reminiscências dos livros e leituras da sua trajetória escolar não diferem muito dos demais professores; a escola infelizmente não deixou marcas significativas sobre a importância da leitura. Ele lembra que os livros usados na escola não traziam informações completas, que pudessem auxiliar a outras buscas, e se refere a um livro com nome de *Curso de segundo grau completo*, que, segundo ele, na parte de literatura, apresentava as características de cada período, trechos de livros, mas não deixava claro se era livro. Lembra que “falava de *Iracema* de José de Alencar, alguns trechos, citava *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond

de Andrade. Só tinha lá um trecho, eu não sabia se era livro”, e lamenta: “se tivesse dado os encaminhamentos eu ia buscar esse livro aonde ele tivesse”. Essa prática de leitura contraria o que Walter Benjamin, citado por Manguel (1997, p. 24-25), compreende como leitura, pois, para ele, “O mundo que se revelava no livro e o próprio livro jamais poderiam ser, de forma alguma, separados”.

A escola, lamentavelmente, ainda tem sido um dos espaços socioculturais que trata a leitura como algo sem vida, sem sentido. As práticas escolares não têm ensinado, como bem afirmou o Prof^o Salvador, sobre a importância de habitar nos livros, de morar por entre suas linhas e descobrir o rico manancial que cada livro singularmente possui. Ao admitir que a escola, enquanto instituição formal, responsável pela aproximação do livro ao leitor, não cumpre o seu papel; o Prof^o Salvador, rememorando sua trajetória escolar, desabafa: “o professor não tinha acervo, ele marcava de ler, mas ele não lia, ele falava do livro, mas não indicava”.

A fragmentação do conhecimento, o oferecimento das informações em “doses homeopáticas”, ou como define Cordeiro (2006, p. 315), “oferta de repertório em pedaços”, não corrobora a formação de leitores autônomos, ou o que é pior e perverso, “priva o leitor da possibilidade de acessar a obra por inteiro, gerando uma apreensão do conhecimento igualmente fragmentada, movendo-se na contra-mão da multiplicidade e diversidade que o conhecimento abarca”.

Os discursos sobre livros, leituras, leitores, na adolescência desses professores, ainda estavam presos a um tempo em que o ato de ler não tinha nada a ver com o que Pennac (1993) chamou de “felicidade de ler”. A prática de leitura cumpria apenas o ritual técnico e instrumental de ler por obrigação, ler para dar conta das tarefas escolares, esse era o propósito de existir.

Os dados têm mostrado que nas cidades pequenas e distantes da capital, a escassez de materiais para leitura ainda é uma realidade, ou seja, nos dias atuais, o acesso a jornais, revistas, livros e livrarias, tem sido em muitos casos, apenas um desejo. Ao serem questionados so-

bre as formas de acesso aos livros, foi comum admitirem que precisavam dos amigos, parentes, pessoas que se deslocam para outros municípios ou estados para trazerem os materiais desejados.

Os professores referem-se, com certa frequência, aos divulgadores que aparecem algumas vezes na cidade. Essa informação reforça justamente as críticas feitas por Paulino (2004, p. 42), quando afirma que “... os divulgadores têm sido banidos das pesquisas que abordam sujeitos e esferas de interferência significativa nos processos de recepção de livros”, pois, ainda no interior, os profissionais contratados por distribuidoras, editoras têm um efetivo poder de divulgação e, conseqüentemente, atualização das produções, principalmente, escolares impressas.

Ao serem provocados a pensar sobre se se consideram leitores, é incrível como reagiram com inquietação. Todos por unanimidade riram, antes de responder, o que demonstra ser uma questão, no mínimo, desconcertante e/ou não tão óbvia. O Prof^o Weliton foi taxativo “sou leitor de páginas de livro”, admite que ele não é o tipo ideal de leitor, e afirma “leio para me informar, leio quando quero buscar respostas às minhas inquietações, leio sobre coisas que me interessam, não sou muito de ler um livro da primeira a última página, isso aí eu realmente pouco faço”. Se, para o Prof^o Weliton, o leitor ideal é aquele que lê livros inteiros, aquele que procura o livro só para deleite, então como podem ser denominadas as demais pessoas que se utilizam diariamente dos diversos materiais impressos que circulam socialmente? Como tratar os usuários que usufruem e/ou transmitem competentemente as práticas culturais de leitura?

Essa forma de conceber a leitura, essa compreensão do ser leitor, demarca uma concepção de leitura provavelmente transmitida pelas instituições escolares e cultuada por muitos setores da sociedade.

Não há dúvida que, mesmo com tantas produções que têm a leitura como foco de debate, ainda prevalece fortemente, principalmente no imaginário coletivo, a ideia de que o leitor ideal é aquele que lê os cânones, os clássicos. Em meio a essa pré-conceituação,

os professores que não se “enquadram” nesse perfil, acabam tendo dificuldades de se assumirem como leitores.

No entanto, mesmo sabendo que a construção e a desconstrução dos conceitos, valores, crenças, concepções estão atreladas a um processo histórico, ou seja, perpassam pela historicidade, pelas temporalidades, pela evolução e transformação sociocultural, as quais levam significativo tempo para que as mudanças ocorram, já é possível percebermos notáveis e crescentes avanços de autoidentificação. O Prof^o Salvador não titubeia, para ele não há dúvida sobre ser ou não ser leitor. E admite:

— [...] como cidadão eu acho, eu penso que a prática de leitura, ela é inerente ao que a gente faz. Se você não tiver uma prática de leitura, de releitura, tanto da leitura grafada, codificada, tanto da leitura, a leitura assim [...] da realidade, uma leitura do cotidiano, da vida do cotidiano, então eu acho que essa prática de leitura, ela não pode ter uma interrupção, que a partir do momento que a gente tem uma interrupção, se você recomençar novamente, fica mais difícil. Eu me identifico como leitor, entendeu?¹⁹

Para esse professor, que se reconhece cidadão, leitor e que, atualmente, assume a gestão da escola Pio XII, não há dúvida da responsabilidade social que tem ao assumir um cargo desse, e salienta:

— [...] como gestor que deve devolver à sociedade leitores, pessoas com mais empenho, com mais vontade de fazer algo dentro da sua vida social, eu acredito que a gente já está mobilizando alguma coisa no campo da leitura. Já estabeleci contato com alguns órgãos, ONGs, instituições parceiras, além de cobrar do poder público, mas tem essa questão do Estado que demora para funcionar, não sei... Algumas coisas não dão certo, então a gente também busca parceria com outros lugares.

Inclusive eu recebi um material muito bom, não pros alunos, mas para os professores, foi do Instituto Paulo Freire.²⁰

As iniciativas, a autoidentificação como leitor, as práticas sociais, políticas, culturais, declaradas pelo Profº Salvador, não podem ser tomadas como prática comum a todos os colaboradores dessa pesquisa, visto que os processos formativos e autoformativos, as ressignificações, as elaborações são construções pessoais, portanto, envolvem as múltiplas dimensões do humano (social, política, afetiva, cultural, profissional etc.).

Assumir-se leitor ainda é uma concepção em construção, para o Profº Milton, bom leitor é:

— Aquele que não desperdiça muito tempo principalmente com novela, com banca de jogo... Com coisas que não valem a pena. Então um **bom leitor é aquele que pega um livro e lê não só pela necessidade**, mas pelo prazer, pela vontade de aprender. Isso já foi despertado em mim. Hoje eu já estou lendo com mais vontade de aprender. Eu acho que não é legal você ler forçado.²¹

Mesmo admitindo que ler forçado não é legal, ainda se percebe uma tradicional forma de conceber o leitor, ou seja, *leitor é aquele que pega um livro e lê não só pela necessidade*. Os discursos passam sempre pela leitura do material impresso, mesmo reconhecendo a importância da oralidade, da tradição. O próprio Profº Milton lembrou das experiências de leituras em voz alta, como prática de leitura, e lamenta que essas práticas estão acabando:

— Tem as religiões, tem a Assembléia de Deus [...] Que eles sempre reúnem e acaba sendo uma leitura. Tem o padroeiro também. Ainda tem muitos pais que chamam os filhos e contam aquelas histórias. E isso tá acabando, diminuindo bastante, principalmente por causa da televisão. Com aquele negócio que o presidente

colocou de luz para todos, tem lugares que você nunca imaginava que ia ter energia, e hoje muitas pessoas, a maioria já tem esse negócio de parabólica. As pessoas tão deixando a tradição [...] Muitas pessoas, se infiltram muito na televisão, no DVD.²²

Assumir-se leitor e compreender a sua contribuição para a formação de novos leitores desvelou-se na fala do Prof^o Salvador como uma prática comum ao admitir que:

— Eu acho que pra ser leitor você tem que dá significado a aquilo que você lê. Se eu sou, se eu sou leitor tenho que, a partir daquilo que eu leio, dar um significado para outras pessoas, ampliar também o quadro de leitura, também para outras pessoas poderem se tornar leitores [...].

Solicitado a pensar sobre o que tem lhe impulsionado a continuar lendo, mais uma vez o Prof^o Salvador responde categoricamente:

— Eu acho que é a demanda mesmo. A demanda educacional e social. Talvez eu nem leia muito leituras prazerosas assim, daquelas assim, do gosto... de fluir, de ler, de ter prazer. Eu tenho prazer, porque eu tenho prazer de também tá desafiando as questões sociais, entendeu? É um prazer que vem de dentro, mas é um prazer assim, não de tá lendo só pra se sentir bem, ficar legal, prazer suave, para minha paz espiritual. Isso também sim, em algum momento talvez eu faça, mas o prazer maior que eu tenho [...] o prazer de ler para enxergar as questões sociais, as questões políticas, as questões nacionais, com um olhar mais... podendo dar uma nova dimensão também assim, na minha própria prática.²³

A dimensão multifacetada compreendida e atribuída à leitura, declarada pelo Prof^o Salvador, nos remete à defesa, já feita anteriormente por Yunes (2003, p. 10, grifo nosso), quando afirma que:

[...] **quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência**, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir para tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais.

Práticas culturais de leitura

Tecer e destecer histórias, práticas, percursos, percalços e formas de ler, de leitores silenciados pela história oficial, tem sido ao longo das últimas décadas um campo de pesquisa e de produção fértil no cenário nacional e internacional. Segundo Cordeiro (2006, p. 316), “[...] as histórias culturais de leitura se fazem de forma diferenciada e vêm se desenvolvendo de maneira singular, em épocas distintas da sociedade”. Destarte, o meu interesse por conhecer e/ou desvelar as muitas histórias singulares, logo não-conhecidas, de professores rurais.

Se, como afirma ainda Cordeiro (2006, p. 317),

Os leitores se fazem com muitas histórias, muitas e muitas ainda escondidas ou esquecidas para um dia quiçá, serem lembradas e incorporadas a outras tantas histórias da humanidade. [...] De história em história, muitas outras vão se arquitetando em função dos diferenciados e particulares modos de inserção na cultura letrada e das circunstâncias históricas e sociais em que cada sujeito se modela.

Então, cabe a nós, do lugar de pesquisador, aprimorar a escuta, instigar as memórias e mergulhar atentamente nas narrativas dos professores e fazer vir à tona histórias, vivências, marcas de um tempo nem sempre tão presente.

“Eu sempre me encantei pela rima. Inclusive hoje eu escrevo muitos poemas”. É assim que o Prof^o Milton nos conta com entusiasmo o seu gosto pela poesia. Segundo ele, “sempre tive assim... Não vou dizer dom, mas sempre tive assim vontade de escrever”, e admite ter ganhado prêmio por escrever poesia. O contato e a paixão por poesia começa na escola, mas admite que:

— [...] a partir do momento em que eu aprendi a ler com essa professora Diná, eu comecei a me interessar por alguma novidade que surgisse. Então como naquela época a cartilha era aquele livro de Mobral [...] Então começou a surgir os livrinhos românticos, de poesia como de Lampião, o rei do cangaço; como esse que eu falei, Coco Verde e Melancia, e muitos outros [...] Então [...] Uma vez veio uma tia minha com o livro desses. Inclusive depois de adolescente vieram umas revistinhas de fotonovela. Veio de Brasília, São Paulo... Vieram as revistas de fotonovela [...] Que você lia aqueles quadrinhos... Entendeu? Então foi a partir daí que até despertou em mim o interesse para escrever poesia. Eu sempre me encantei pela rima. Inclusive hoje eu escrevo muitos poemas. Tenho muitos poemas [...] Assim [...] Tenho ganho prêmios por escrever poesia [...].²⁴

A instituição formal, mesmo tratando a leitura, ainda hoje, de forma didatizada, assumiu um papel relevante na trajetória e constituição leitora do Prof^o Milton. Entretanto, é salutar reconhecer que as demais práticas de sociabilidade do livro e de leitura, a exemplo da tia que trazia livro e outras revistas de fotonovelas que vinham de outros estados, exerceram fortes e marcantes influências no desenvolvimento do gosto pela poesia. Assim, gostar de poesia e, mais, produzir poesias, sem dúvida pode ser um significativo saldo advindo da escola, se considerarmos que as lembranças das práticas de leitura da escola são sempre com caráter obrigatório, instrumental.

Compreender que a leitura pode ajudar a resolver problemas do cotidiano, como admite o Prof^o Weliton, que pode desfiar as questões sociais e entender melhor a sociedade para transformá-la, como é para o Prof^o Salvador, ou quem sabe usar a leitura para encantar sua filha, com as belas histórias infantis, como faz a Prof^a Chirles, são apenas algumas manifestações de práticas culturais e sociais que os colaboradores da pesquisa revelaram da leitura em sua vida.

Se considerarmos que os colaboradores dessa pesquisa são professores e, portanto, “[...] estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas” (BATISTA, 1998, p. 27-28), então, não é difícil reconhecer que esses professores estão diuturnamente envolvidos, entrelaçados com as mais variadas estratégias e práticas culturais de leitura. São, indiscutivelmente leitores, leitores da sua vida, das suas necessidades, do seu entorno sociocultural, enfim, leitores em potencial.

Os lugares e ambientes preferidos pelos colaboradores dessa pesquisa para viverem suas experiências de leitura, no sentido trabalhado por Larrosa (2002, p. 136), como “aquilo que nos passa”, pode ser perceptível nas narrativas dos professores, quando lembram, com saudades, das leituras realizadas à sombra das mangueiras e nas margens do rio, como foi o Prof^o Salvador, ou resolvendo as atividades escolares (quando criança) em baixo do pé de manga do fundo do quintal, como narrou a Prof^a Ilzete. Essas vivências trazem não apenas sensação de liberdade e cumplicidade com o lugar onde moravam, trazem marcas das singularidades e histórias tecidas pelos indivíduos, pois afirma Lacerda (2003, p. 27), “a memória reconstrói lembranças de lugares, de pessoas e práticas sociais” que nos ajudam a construir a nossa imagem, a nossa identidade, o nosso senso de pertença a um grupo, a uma cultura.

Algumas considerações: sobre histórias de leitura

Por entre as falas dos professores, quando retomaram lugares, tempos, pessoas, marcas, gestos, práticas de leitura, tanto nos espaços formais, quanto nos espaços socioculturais, nos foi possível perceber, nas singularidades de suas histórias e trajetórias, as ausências e especificidades de morar, pertencer a um município que, por não ultrapassar os vinte mil habitantes, logo se enquadra no perfil das ausências: não ter livrarias, não ter bancas de revistas, não ter opções variadas de circulação do impresso. (GALVÃO, 2004) Para esses professores que muito lhes falta, sobram-lhes desejos, vontades, aspirações pessoais, profissionais e cidadãs.

Ao rememorar suas histórias de vida/leitura, seus percursos de formação, suas marcas e modos de acesso ao mundo da cultura e da leitura, os professores rurais deparam-se com lembranças vagas do papel impresso e da efetiva participação da escola no contato com o mundo da leitura e dos livros. O material impresso que mais aparece nos relatos dos colaboradores ainda é o livro didático. As lembranças do acesso à leitura remetem, prioritariamente, às lembranças das histórias orais, contadas por avós, avôs, pai, mãe, tios, irmãos, primos, ou de livros herdados dos irmãos mais velhos. À escola é atribuído o papel meramente reprodutivo de um saber historicamente transmitido, sem a pretensão de articular saber e *sabor*. As práticas de leitura foram, em sua imensa maioria, categorizadas como destituídas de significados e sentido, portanto, não representaram motivo de incentivo. Mesmo para aqueles que tiveram na escola sua única oportunidade de acesso ao mundo da leitura.

Assim, ao resgatar histórias, memórias dos seus processos e percursos formativos, acreditamos que, ao rememorar práticas hoje contestadas, os professores possam refletir e ressignificar suas concepções e modos de ser e atuar nos diversos espaços de atuação, tanto como cidadãos, quanto como profissionais da educação.

Adentrar as casas e histórias de vidas dos professores ou, como afirma Abreu (2004), bisbilhotar suas lembranças, sua vida cultu-

ral, suas inserções sociais e suas redes de sociabilidade, nos permitiu (re)ver com olhos mais cuidadosos seus cotidianos, seus fazeres, suas trajetórias e escolhas.

Na tessitura dos fios que compõem as histórias individuais e coletivas de leitura de professores rurais, muitas foram as escolhas necessárias e nem sempre tão fáceis. Das histórias pessoais, nem tudo pode ser dito, nem tudo quer ser dito, partilhado. As escolhas do conteúdo das narrativas são decisões que não cabem ao pesquisador. A esse cabe apenas aguçar seus sentidos e sensibilidades para saber acolher e entrecruzar as informações, as memórias, as marcas deixadas ao longo das trajetórias particulares de cada professor.

Muitas foram as histórias de leitura passadas em (re)vista. Histórias de infâncias, histórias de pessoas, histórias de um tempo guardado apenas na memória. Ao se trabalhar com histórias de vida, memórias, narrativas, muitas são as construções e reelaborações que envolvem o processo de lembrar, tanto dos colaboradores, quanto do pesquisador. Para Bachelard (1993, p. 31), “toda pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer cadastro de seus campos perdidos”, e assim, por entre estradas e lembranças, procuramos manter vivas as origens e tradições de um povo. O processo de lembrar ajuda transmitir às novas gerações o modo de ser, de aprender e conviver de uma comunidade, visto que lembramos para não esquecer que somos gente, gente que pensa, que faz e que sente.

Por meio da pesquisa, foi possível concluir que as histórias de leitura dos professores rurais têm muito em comum com as outras tantas histórias. As nossas histórias pessoais, as nossas histórias coletivas trazem muito do nosso lugar de origem, das relações tecidas, dos tempos históricos vividos, das (in)fluências recebidas, enfim, as histórias foram tecidas e continuarão a ser, esse é o mistério e a beleza da vida/da leitura. Quanto mais lemos, mais descobrimos que há muito a ler, a aprender, a descobrir e a reinventar. Essas histórias, por suas singularidades, permitiram-me desvelar

as marcas de um tempo, de um povo que, à revelia das condições postas e (im)postas, escreve e demarca outras possibilidades e outras práticas leitoras.

Notas

¹ Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada – Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi, Bahia, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Verbena Maria Rocha Cordeiro.

² Era comum às mães de família do povoado em que morávamos, no interior de Santa Bárbara, Bahia, ir à presa (tipo de aguada) lavar roupa. Ao sair, minha mãe deixava, sob a responsabilidade e cuidado de irmãos mais velhos, os filhos pequenos. Certa vez, ao insistirmos muito para irmos ao lajedo, minha irmã escreveu um bilhete para que levássemos à mãe, expondo os nossos atos de rebeldia e desobediência. Como não sabíamos ler, fomos portadores de nossa própria confissão/condenação.

³ Atuei como professora formadora do Programa Rede UNEB 2000, no município de Jaborandi, com a disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, por dois semestres. Foi quando conheci a comunidade rural de Arrodeador, que tinha todo o seu quadro docente realizando a formação inicial nesse programa.

⁴ Programa criado para atender à demanda de formação de professores e aprovado através da Resolução n^o 190/98, do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, que referenda a proposta de Programa Intensivo de Implantação de Licenciaturas para Formação de Professores em exercício no Magistério da Rede Pública de Ensino.

⁵ Para Giddens (1991, p. 11), “modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

⁶ Os nomes utilizados foram autorizados pelos colaboradores/leitores da pesquisa.

⁷ Prof^a Gislane.

⁸ Informação cedida pela Prof^a Gislane.

⁹ Informação cedida pelo Prof^o Milton.

- ¹⁰ Informação cedida pelo Prof^o Salvador.
- ¹¹ Informação cedida pela Prof^a Maria Vilma.
- ¹² Emissora de Rádio com sede no Rio de Janeiro, fundada em 1936.
- ¹³ Informação cedida pela Prof^a Maria Vilma.
- ¹⁴ Informação cedida pelo Prof^o Milton.
- ¹⁵ Ver estudos de Ferreiro (1993).
- ¹⁶ Informação cedida pela Prof^a Maria Vilma (grifo nosso).
- ¹⁷ Informação cedida pelo Prof^o Milton.
- ¹⁸ Informação cedida pela Prof^a Chirles (grifo nosso).
- ¹⁹ Prof^o Salvador.
- ²⁰ Informação cedida pelo Prof^o Salvador.
- ²¹ Informação cedida pelo Prof^o Milton (grifo nosso).
- ²² Informação cedida pelo Prof^o Milton.
- ²³ Informação cedida pelo Prof^o Salvador.
- ²⁴ Informação cedida pelo Prof^o Milton.

Referências

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Histórias de Leitura).

_____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. Diferentes formas de ler. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm> > . Acesso em: 17 out. 2006.

ABREU, Márcia (Org.). Os números da cultura. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são não-leitores?. In.: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CORDEIRO, Verbena M. R. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

_____. De caso com a literatura. In.: ENCONTRO NACIONAL SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 1, 2006, Campina Grande. *Encontro...* Campina Grande: [s.n.], 2006.

_____. Cenas de leitura. In.: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. T. (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Cotidiano de pesquisadora: detalhes dos bastidores. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LACERDA, Lílian de. *Álbun de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORAES, Ana Alcídia de A. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.
- PAULINO, Graça. A mediação dos divulgadores de livros. In.: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- _____. Saberes literários como saberes docentes. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 59, p. 55-61, set./out., 2004.
- PAULINO, Graça. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In.: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores

*Priscila Lícia de C. Cerqueira
Verbena Maria Rocha Cordeiro*

Introdução

Como prática de intervenção na realidade social, a educação tem se constituído como um conjunto complexo de perspectivas e enfoques, não podendo, desta forma, ser apreendida como categoria de um único campo epistemológico, pois vários saberes convergem para a construção do seu objeto.

Na sociedade contemporânea, os desafios impostos à educação reacendem a discussão sobre a formação do professor, mobilizando pesquisadores, docentes, enfim, estudiosos que apontem novas perspectivas para a natureza dos processos formadores e dos conhecimentos que serão úteis no desenvolvimento da profissão.

Historicamente, a formação de professores está marcada por uma preocupação exclusiva com os saberes científicos, técnicos, operacionais ou aplicativos. Aprisionados nos limites dos paradigmas que legitimam a razão instrumental, dificilmente tal tendência poderá dar conta das questões mais complexas do processo de aprendizagem, que recobrem a formação dos profissionais da educação.

Dentre os pressupostos epistemológicos do campo de formação dos professores destacamos, na atualidade, a valorização das histórias de vida. Esta temática traz o professor para o centro dos debates educacionais, conferindo importância e reconhecimento às histórias de formação e suas influências sobre o modo de atuar dos docentes. (CATANI, BUENO; SOUZA, 2003)

Maurice Tardif (2000), pesquisador canadense, ao fazer uma análise da conjuntura contemporânea relativa à formação de professores, desenvolve argumentos onde evidencia que os cursos universitários devem se voltar para os saberes que os professores utilizam em seu cotidiano profissional. Ele enfatiza que “[...] não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”. (TARDIF, 2000, 11)

Esta perspectiva evidencia que o saber dos professores vai além dos conhecimentos teorizados nas universidades, destacando-se, assim, uma formação que envolva as práticas/experiências vivenciadas na sua história de vida. Nesta perspectiva, a formação passa a ser concebida como um processo multifacetado, contínuo e inter-relacional, desencadeado no percurso das experiências familiares, escolares, sociais e profissionais do indivíduo. Em outras palavras, a formação não perpassa exclusivamente nos cursos acadêmicos, mas em diversos contextos, que vão dando um sentido singular às dimensões pessoais e profissionais do sujeito.

Desta forma, ao fazer uso do método (auto)biográfico, buscamos descortinar o horizonte cultural de três professoras, no que se referia à leitura e aos processos de formação do leitor. A intenção era que as narradoras, representadas por professoras¹ do ensino fundamental do município de Feira de Santana, reconstruíssem, por meio da memória, as práticas, imagens e representações da leitura na sua infância, adolescência e tempo presente. Ao reconstituírem suas lembranças, as professoras buscavam pistas dos percursos, preferências de textos, ambientes, modos, acesso e pessoas que contribuíram na sua formação, enquanto leitora.

Tomando como referência as práticas culturais de leitura, a memória e a pesquisa (auto)biográfica, a pesquisa intentou retratar a diversidade de atitudes, gestos e sentimentos que permearam os modos como as professoras se relacionavam/relacionam com os diferentes materiais de leitura, suas preferências e estratégias de

leitura, enfim, de perceber as variadas maneiras de ler e experimentar a leitura nos mais diversos espaços de formação.

Os percursos produzidos em torno da leitura, ao serem (re)memorados, além de possibilitar aos docentes refletir e expressar ideias e sentimentos pode levar igualmente ao redimensionamento das representações sobre o leitor, a leitura e a literatura. Desta forma, ao perscrutar as práticas de leitura presentes nas suas histórias, as professoras evidenciaram a subjetividade e particularidade dos caminhos que levaram à sua formação, enquanto leitoras.

Sendo assim, intentamos neste artigo refletir sobre a docência e seus desdobramentos em torno das práticas da leitura, desencadeadas na história de vida destas professoras.

Percorrendo as histórias...

A intenção da pesquisa, intitulada *Saberes literários e docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores*, desenvolvida no contexto do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, era que as narradoras reconstruíssem a sua história de leitura. Ao reconstituírem suas lembranças, as professoras buscavam pistas dos percursos, preferências de textos, ambientes, modos, acesso e pessoas que contribuíram na sua formação, enquanto leitoras.

Ao dar a voz às professoras, buscamos não restringi-las às práticas desenvolvidas no âmbito da escola, mas relacionar a sua formação às suas práticas culturais, enquanto ser social, dentro e fora do contexto escolar. Vê-se assim, que a utilização deste método, também denominado de narrativas, histórias de vida, no campo da educação deve permitir uma escuta mais atenta dos processos formativos pelos quais passam os professores como afirma Nóvoa (1988, p. 116):

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da for-

mação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Das narrativas foi possível apreender que a maneira como se autorrepresentavam – como leitoras ou não – estava muitas vezes atrelada aos discursos tradicionais que atestam uma imagem ideal de leitura, onde a ideia de conforto, intimidade, tranquilidade e prazer tendem a negar práticas plurais de leituras cotidianas, e também a representação negativa da disposição para a leitura e a ineficiência do professor, em formar novos leitores, estava vinculada aos discursos das mídias, editoras e sistemas escolares. Nesta perspectiva, Moraes (2001) afirma:

A ampliação do modo de compreensão da leitura pela incorporação das maneiras historicamente silenciadas ou desqualificadas pelos estudos que a tematizam, adquire uma significação maior quando se considera que a circulação de uma imagem da leitura como estando em crise e de uma representação social do professor como não leitor, não conseguem dar conta da diversidade de atitudes, gestos e sentimentos que permeiam os modos como os professores se relacionam com a leitura.

A abordagem da leitura admitida neste estudo é de uma prática cultural plural, que comporta experiências, lembranças, percepções, gestos e vozes de pessoas comuns. Nesse sentido, as experiências da leitura² converteram-se em experiências carregadas de sentidos e maneiras de vivenciá-las, o que contraria a concepção hegemônica da leitura que seria a de controlar e submetê-la a um experimento definido e sequenciado, que nada mais é do que uma construção histórica de poder.

Decorre desta valorização da experiência, novas evidências, novos objetos de pesquisa, novos tipos de fontes que ampliam a

percepção da História difundida pelo paradigma tradicional que a concebe como algo imutável. De acordo com Burke (1992, p. 11), historiador francês, o que norteia a nova História é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída e sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. Esta perspectiva preocupava-se com o papel do sujeito na história, com as representações, ideias, sentidos e significados conferidos ao mundo e que se manifestam em palavras, discursos, imagens e práticas marginais de indivíduos anônimos, desconhecidos.

Além disso, partimos do pressuposto que toda experiência humana pode ser narrada, o que demonstra que o ato de narrar é independente do processo educacional formal. Sobre essa capacidade dos seres humanos de narrar e narrar-se, Llosa (2004) expõe:

Como para as sociedades, para o indivíduo também (o contar estórias) é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Por que o homem necessita de contar e contar-se estórias? Talvez porque [...] dessa forma lute contra a morte e os fracassos, adquira uma certa ilusão de permanência e desagravo: é uma maneira de recuperar, dentro de um sistema que a memória estruturada com a ajuda da fantasia, esse passado que quando era experiência vivida tinha a aparência do caos. [...] Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso senão sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas 'ficções' que fazem do que somos algo paradoxalmente igual e diferente de nós.

Apreende-se assim, que esta capacidade de narrar e narrar-se possibilita ao homem entrelaçar o presente ao passado, o que poderá provocar mudanças qualitativas, pois, ao refletir e se apropriar dos percursos vividos, significados importantes surgem na busca de novos sentidos.

Nesta perspectiva, as apropriações em torno das histórias de leitura, anunciadas nos depoimentos, revelaram que a experiência com a cultura oral e escrita pode se dar em experiências individuais ou partilhadas com diversos sujeitos nos mais diferentes espaços sociais. Ao lembrar situações e circunstâncias de uso da leitura, rupturas e coincidências fazem-se presentes nas narrativas das professoras sobre espaços de sociabilidade da leitura. A forte lembrança da tradição oral presente nas narrativas demonstra o quanto a contação de histórias vindas de tempos e lugares distintos faz parte do imaginário dessas professoras.

No tempo da infância, a contação de histórias configurou-se como a primeira via de acesso à leitura e, conseqüentemente, os narradores se destacam por interagir e partilhar com os futuros leitores. O fascínio pela arte de contar e ouvir histórias oportunizou não só a vivência de uma experiência coletiva de leitura, ao se reunir em torno de um narrador, como possibilitou o acesso aos valores culturais que permeavam a sociedade e eram passados através das narrativas.

Em um dos seus depoimentos, a professora destaca a presença do pai como mediador e incentivador para que ela se tornasse leitora:

— O que meu pai fez na verdade não tinha a intenção de incentivar a leitura, mas aquela atitude dele acabou sendo definidora para a minha formação. Ele não tinha consciência que estava me incentivando nesse caminho da leitura [...].³

A oralidade, através das histórias contadas e recontadas, foi retida na memória e na história desta professora que, dentre os depoimentos coletados, foi a que apresentou com mais veemência a marcante presença da narrativa em sua infância. A menção a vozes do passado que contavam histórias, além de resgatar práticas de leitura, que têm atravessado gerações, evidencia que, para ser um narrador, a ausência de escolaridade dos que contam a his-

tória não se constitui num impedimento para que se narrem os contos, os causos ouvidos na infância. (BESNOSIK, 2002)

O acesso ao mundo da ficção e do imaginário é realizada, muitas vezes, por familiares representados por mães, avós, tias, irmãs e professoras, partilhando experiências e textos, como retrata a Prof^a. Carol:

— Minha mãe não era de contar muita história, porque o tempo o corre-corre não permitia. Mas não contava história lida, mas historinha que minha avó contava para ela. Ela passava aquelas histórias. Ela não pegava um livro, era na verdade uma coisa criada pela minha avó e que ela passava. Nunca deixou de contar. Tinha minha tia que morava com a gente e não tinha tanto tempo e não tinha disposição. Ela contava a história do que acontecia na sala. O que não deixa de ser uma história, mais real.

Ao evocar as suas primeiras lembranças com a leitura, a professora Carol, na entrevista, também retratou ter desfrutado, através da voz da mãe e da tia, da experiência do ouvir histórias. Seu relato evidencia que a agitação cotidiana vivenciada na cidade impedia que a prática da contação de histórias ocorresse com mais frequência na sua casa.

Demonstra-se, assim, que na história das professoras Luisa e Carol o interesse pela leitura adveio da família, por meio da contação de histórias, entretanto, cenas da história da professora Beatriz revelam que o seu interesse pelo ato de ler ocorreu por meio da instituição escolar, ou seja, as práticas vividas e difundidas por seus professores tornaram o ambiente escolar privilegiado para o experimento com a leitura:

— A base foi a escola, a direção, a professora, os livros indicados. Eu comecei a ler muito cedo e na alfabetização já colecionava gibis, depois passou para histórias infantis. Foi a escola,

com certeza, o ambiente mesmo. Não tive um ambiente de família que contava história. Foi a escola mesmo!⁴

Neste depoimento, a escola é colocada como via exclusiva da professora para sua entrada no mundo da leitura. O espaço de leitura escolar lembrado pela professora Beatriz caminha na contramão das críticas reincidentes a respeito das precárias contribuições da escola e dos professores na formação do leitor. Chamamos a atenção para o fato de que não se pode restringir a formação dos leitores à escola e que nem sempre ela é vilã ou culpada pela falta de interesse da criança e do jovem pela leitura literária.

Os sistemas formais de ensino, mesmo que não promovam a formação do leitor, destacam-se como instituições favoráveis à apropriação dos impressos e dão pistas sobre as formas de ler. No depoimento anteriormente oralizado pela professora, as circunstâncias de acesso e incentivo à leitura vieram das experiências de leituras partilhadas com professores nas rodas de leituras.

No entanto, nas narrativas das professoras Luisa e Carol, os processos de formação de leitoras, no contexto da escola como espaço de circulação de impressos e textos, são reconstituídos, levando-se em conta práticas de leitura que estavam diretamente vinculadas a uma atividade com fins avaliativos. Embora, em depoimento anterior, a escola para a professora Prof^a. Beatriz tenha sido considerada fundamental, os tons gerais dos relatos das demais professoras seguem em direção à afirmação: “[...] a escola não incentivava a leitura”.

As lembranças da leitura na infância, da professora Carol nem sempre estiveram associadas ao prazer: “— [...] Tinha muita preguiça de ler. Eu lia porque era forçada, porque tinha de fazer alguma atividade”.

A leitura é apontada, neste relato, como pretexto para o desenvolvimento de determinada atividade, o que a caracteriza como um instrumento de aprendizagem escolar. A experiência com a leitura na escola está sempre voltada a imposições, controle e avalia-

ção do que é lido, de maneira que muitas destas professoras, durante o seu processo escolar, por não poderem burlar as leituras indicadas, terminavam cedendo.

É aí que se estabelece a grande diferenciação. A leitura utilizada na escola, na grande maioria, centra-se na aprendizagem, ou seja, torna-se um mecanismo para a assimilação do conteúdo a ser medido. O prazer do ler, motivado por objetivos outros que não seja o aprendizado, é descartado, tornando a leitura na escola voltada para a aprendizagem de conteúdos.

Em um dos depoimentos contido nas cartas da professora Carol, a sua representação enquanto leitora na infância revelava uma conotação negativa, associada à distinção entre a leitura realizada por prazer e a leitura realizada para dar conta das atividades escolares:

— Não me considerava leitora, porque eu lia e não entendia. A gente só lia porque tinha que fazer as atividades, porque tinha que fazer prova. Não era uma leitura prazerosa. E quando não é uma leitura prazerosa você não assimila muita coisa⁵.

A representação em pauta retrata a tensão entre o desejo, o prazer de ler o que se gosta e o que a escola estabelece para o cumprimento das atividades curriculares. Tais perspectivas evidenciam que o viés utilitário e o direcionamento dado à leitura na escola condicionam a liberdade de escolha e os sentidos atribuídos pelas crianças ao ato de ler.

A preocupação da escola em estabelecer as leituras demonstra que “a necessidade de formar os alunos ao gosto pela leitura (e não ao prazer de ler) foi motivado por uma grande desconfiança em relação às leituras livres”. (CHARTIER, 2005; p. 139) Compreende-se assim, que as leituras literárias vinculadas no ambiente escolar devem conduzir as crianças em direção às grandes obras, aos grandes autores, desconsiderando assim as leituras efêmeras, cotidianas.

Sob esta perspectiva, é preciso que a escola saiba que “não é preciso que todos leiam da mesma forma, não é preciso que todos gostem dos mesmos livros e não é preciso, nem desejável, que todos tenham a mesma opinião sobre ele”. (ABREU, 2001; 157)

Entretanto, nas lembranças de leitura das professoras na adolescência, as experiências estão fortemente marcadas pela autonomia alcançada: “Na adolescência as leituras era eu mesma que buscava. Lia sempre”.⁶

As leituras relembradas ao longo das narrativas encenam a passagem das leituras sugeridas pela escola na infância para as leituras de sua preferência na adolescência. É assim que declara a professora Carol em sua entrevista:

— Na adolescência, a gente vai recebendo cartinha de namorado, de colega, tem diário; tudo isso é um tipo de leitura que ajuda a gente pegar o gosto. Daí eu comecei a querer a ler mais, mas não tinha acesso a outros tipos de leituras.

Nas memórias da adolescência, uma fase marcada pela contestação, pela curiosidade e pela transgressão, a leitura é descoberta a partir dos diários, cartas que revelavam, registravam e compartilhavam desejos, sentimentos e situações específicas da fase. O uso das cartas e do diário destaca-se na história desta leitora como um objeto de leitura que pode ser lido e relido. A autonomia alcançada durante a adolescência possibilitou o contato, o interesse e a leitura de diferentes gêneros textuais que a escola desconsiderava, mas que por fazerem parte do contexto, do cotidiano desta professora foram fundamentais na sua formação.

A vontade de ler e a possibilidade de acesso às tipologias textuais destaca-se, no depoimento da professora, como um dos impedimentos para a sua formação como leitora: “Talvez por não ter tido acesso a outras tipologias de leitura eu não me tornei uma leitora de imediato”.⁷

No entanto, em diferentes trechos do seu depoimento, a professora Carol recupera outros gêneros, referências de leituras que possibilitaram a sua formação enquanto leitora:

— Na adolescência, lia as revistas de signos, horóscopos. Leituras mais relaxadas, sem compromisso, bem mais leve. Sempre gostei de receitas. Lia muitos livros de receitas, poemas, poesia. A adolescência não tinha uma leitura com compromisso. Minha mãe tinha muitas revistas de Sabrina e Julia que escondia e eu ficava curiosa pra saber o porquê de minha mãe não querer que eu lesse. E na verdade quando eu lia não entendia o porquê dela esconder. Talvez porque eu não estivesse fazendo a leitura corretamente, interpretando o que cada entrelinha queria dizer. E eu dizia ‘Meu Deus uma besteira dessa e mainha não quer que eu leia’. Uma besteira! Era uma revista que não tinha gravuras, eram histórias de amores tórridos e eu não conseguia entender. E eu fui deixando de ler para voltar para minhas revistas sobre atores, novela.⁸

As leituras surgem em meio às lembranças de si mesma como leitora, evidenciando que, na contramão das obras legitimadas e sugeridas pela escola, existem as leituras correntes, aquelas que as pessoas realizam no seu cotidiano. E dentre elas destacam-se as leituras clandestinas, ou seja, as leituras realizadas às escondidas, por não ter a permissão da família para ler. A professora-leitora, infringindo a proibição, conseguia ter acesso às revistas e fazia sua leitura furtivamente. No entanto, após saciar a curiosidade e se dar conta de que aquele tipo de leitura não correspondia a seus horizontes culturais de leitura, logo se desinteressava deste gênero e voltava a ler as revistas habituais da sua fase.

Vale citar que ao expor as leituras vivenciadas na adolescência por meio de suportes outros que não o livro, a concepção de leitura amplia-se e passa a ser considerada como elemento presente nas

diversas práticas sociais desempenhadas no cotidiano. Nessa perspectiva, as diversas experiências em torno da leitura evidenciam as preferências, os gostos de cada sujeito referentes à mesma.

Percorrendo outros rastros, a professora Beatriz retrata que mesmo sem o exemplo e os incentivos familiar e da escola, ela se tornou uma leitora dos clássicos, já na adolescência:

— Na adolescência lia por incentivo próprio. Não tive incentivo da escola e da família. A adolescência foi a fase que mais li. Li muito cedo os clássicos. Com dez, onze anos. Nesta fase li Drummond, *O alienista*, *A moreninha*, *Senhora*. Li também Paulo Coelho, mas não gostei e continuo sem gostar.⁹

A adolescência caracterizou-se como a fase em que a professora pôde dispor da autonomia para escolher as leituras que mais lhe agradavam ou interessavam, em outras palavras, em experimentar o prazer da leitura. A professora Beatriz concentrou as suas preferências, os seus interesses, não só na leitura de livros de grandes escritores, mas também *best-sellers*.

Ao expor as suas leituras, a professora Beatriz contrapõe-se aos discursos que insistem em classificar como leitor indivíduos que só se interessam pelos livros consagrados pela tradição literária. Em resumo, este discurso busca difundir a ideia de que todos devem ler os mesmos livros e apreciá-los da mesma forma; esta perspectiva desconsidera os interesses, os gostos e os motivos que levam o sujeito a ler.

As narrativas das professoras-leitoras põem em evidência as diversas relações que estabeleceram com a cultura, escrita e oral, e pelas quais construíram seus modos particulares de burlar os repertórios de leituras recomendáveis e porque não dizer obrigatórios, para apreciar o que fossem da sua preferência, do seu gosto nos mais diversos espaços sociais.

Abreu (2001), ao falar da mitificação da leitura, argumenta que a desqualificação dos objetos lidos implica na desqualificação

das pessoas. Em outras palavras, a ênfase atribuída aos discursos convencionais sobre a leitura fomenta o desconhecimento das práticas, objetos e modos de ler, o que faz com que a leitura se revista de juízo de valor.

Ao relembrar situações e circunstâncias de uso da leitura, rupturas e coincidências fazem-se presentes nas narrativas das professoras sobre espaços de sociabilidade da leitura. As questões de sociabilidade da leitura estavam frequentemente associadas aos ambientes formais de ensino, independente do espaço-tempo que retratassem, e a uma ausência de incentivo à leitura literária. A referência a atividades desprazerosas e desprovidas de significado, no âmbito da formação profissional, também se destacam nos depoimentos das professoras:

— No começo foi muito difícil. Levei muito tempo sem estudar e fiquei preguiçosa. Aí de repente você se vê num ambiente totalmente novo, com coisas que você nem imaginava. Eu tive muita dificuldade para ler. As leituras eram imensas, porque muitas vezes tínhamos que ler livros inteiros. Uma pessoa que não lia nada, de repente se vê tendo que ler tantas coisas. Os professores diziam que nós tínhamos que ler para não sairmos do mesmo jeito que entramos. A universidade, ela exige. O professor não dá nada pronto a ninguém. Você tem que ir em busca do conhecimento. A partir daí eu vi a necessidade de ler. Se eu não lesse, eu ia me prejudicar e como eu não queria me prejudicar comecei a ler.¹⁰

O espaço da universidade é tido como o impulsionador para sua condição de leitora. A professora contradiz-se neste aspecto, pois nega todo seu trajeto de acesso e uso da leitura, anterior à entrada na universidade. A leitura retratada no depoimento está associada à aprendizagem, ou seja, à necessidade de dar conta das disciplinas e desenvolver habilidades para a resolução de problemas no cotidiano escolar. As práticas da leitura individual das professoras, sejam estu-

dantes, sejam profissionais, são relacionadas à “leitura por obrigações”, não cabendo, assim, a leitura “por prazer”. É o que se verifica na seguinte passagem: “Quando a gente vai para a universidade a gente se vê obrigada mesmo a ler para poder fazer as atividades”.

As estratégias utilizadas nas instituições formadoras visam à compreensão do texto e este materializa os conhecimentos pertinentes para a formação desejada, de modo que ele se torna a própria formação. Nesta perspectiva, para ser formado, o aluno precisa absorver as ideias postas pelo autor, sem qualquer reflexão, uma vez que nesta prática se constitui o foco central da sua formação. (ANDRADE, 2004, p. 128)

Entretanto, a contribuição da universidade na formação leitora pode ser vista com destaque na declaração da professora Luisa:

— A partir da universidade a minha relação com a leitura melhorou muito. Lia sempre, mas não com frequência. Hoje eu não consigo ficar muito distante de um livro. A sua prática exige que você esteja constantemente estudando. Além disso, você está sempre envolvido com outras linguagens, mesmo que seja um pedacinho em revista, histórias para contar para o filho, filmes para ver. Acho que minha relação com a leitura depois da universidade melhorou muito. Bastante!

Para esta professora, a prática de leitura na universidade constituiu-se numa experiência desafiadora, pela dificuldade de se adaptar à rotina de estudo e pela falta de tempo, que impedia a realização das leituras recomendadas nas disciplinas cursadas. O fator tempo constituiu-se para as professoras no principal impedimento para o aprofundamento e para a realização de leituras de seu interesse. Esta dificuldade também é declarada pela professora Beatriz:

— Antes da universidade eu era melhor leitora. Porque em outras fases eu tinha menos ocupação, um tempo em que eu

não trabalhava. Mas a universidade foi o ‘ponta pé’. Peca pelos fragmentos de texto que colocam. Como estudar um texto que está no livro. Ela peca, mas tem uma influência enorme de nos fazer conhecer muitos autores, de abrir a nossa mente, de nos fazer conhecer muitas coisas.

Este depoimento revela que os textos trabalhados nas disciplinas, por representarem apenas partes de um livro, fragmentam a leitura, impossibilitando o conhecimento mais aprofundado do tema trabalhado. A fala desta professora chama a atenção para o uso frequente da xérox, como um meio de difusão e circulação do impresso na universidade. A adoção deste suporte de texto por parte de alunos e professores é recorrente porque:

Esse dispositivo se configura como uma forma mais econômica em termos de tempo e dinheiro, para fazer chegar o texto escrito às mãos de todos os alunos, tendo em vista que nem todos têm condições de adquirir pela compra [...]. (MORAES, 2000, p. 168)

As práticas de leitura desenvolvidas nas instituições superiores limitam-se a um tipo de texto e à adoção de um sentido exclusivamente acadêmico da leitura que se faça de tais textos. Com estas observações, percebemos que a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, dando ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes.¹¹

As experiências em torno da leitura, narradas pelas professoras, foram vividas como algo único, portanto trazem a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Não foi na busca de informações verificáveis que buscamos revelar as experiências com a leitura das três professoras, mas sim intentamos registrar o modo como elas olhavam para si mesmas como leitoras e visualizavam a própria vida na memória. As palavras das professoras, bem como suas narrativas, não se constituíram em exemplos ou ilustrações de uma ideia, mas na sua concretização. (KRAMER, 1996)

Desta forma, os dados coletados na pesquisa ajudaram a descortinar as representações, usos e particularidades da interação com diversos gêneros textuais, em diferentes tempos e épocas de suas vidas. Além disso, contribuíram para as professoras, possibilitando-lhes refletir sobre seus percursos de leitoras, de forma que fossem se (re)conhecendo e formando a sua identidade de leitoras.

A ênfase atribuída à autoimagem destas professoras procura se contrapor aos discursos que insistem em classificar os professores como não-leitores. O reconhecimento dos professores como leitores provém do fato que, para o exercício de sua profissão, e em outras práticas sociais, o professor faz uso da leitura, como enfatiza Batista (1998, p. 27):

Como os demais grupos sociais ou ocupacionais, professores estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas. São, portanto, leitores.

As histórias dessas professoras-leitoras põem em evidência as diversas relações que estabeleceram com a cultura escrita e oral, e pelas quais construíram seus modos particulares de burlar os repertórios de leituras recomendáveis e porque não dizer obrigatórios, para apreciar o que fossem da sua preferência, do seu gosto nos mais diversos espaços sociais e fases da sua vida.

Sendo assim, o conhecimento das trajetórias de vida e de leituras das professoras, através das maneiras, formas e espaços de sociabilidade com a leitura e seus suportes corroborou com a perspectiva de que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais. [...] A forma-

ção de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras. (PAULINO, 2007, p. 146)

Notas

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fiz uso de nomes fictícios.

² Perspectiva apresentada por Larossa (2002), no seu texto *Literatura, experiência e formação*, que diz que a experiência da leitura nada mais é do que pensar a leitura como algo que nos forma, nos “de-forma” e nos “trans-forma”.

³ Professora Luisa.

⁴ Professora Carol.

⁵ Professora Carol.

⁶ Professora Luisa.

⁷ Professora Luisa.

⁸ Professora Carol.

⁹ Professora Beatriz.

¹⁰ Professora Carol.

¹¹ Esta perspectiva dos saberes pode ser encontrada em Tardif (2002), que afirma que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, por serem oriundos da história individual, da sociedade, dos sistemas escolares, enfim das diversas relações que o indivíduo estabelece com o mundo.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores - leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, 2004.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não – leitores”? In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Saete Ribas (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BESNOSIK, Maria Helena R. *Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. 3ª reimpressão.

CATANI, Denise B, BUENO, Belmira O., SOUZA, Cynthia P. de. Práticas de formação e ofício docente. In:_____. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Ed., 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

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

LARROSA, Jorge. Literatura experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LLOSSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução: Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

MORAES, Ana Alcídia de. *A história de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

_____, Ana A. Histórias de Leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação. In SILVA, L. *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, S. P.: KOMEDI, 2001, p.165-245.

NÓVOA, Antonio. FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.

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

Histórias de vida de leitoras negras da EJA

Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Questões que envolvem leitura, formação de leitores e de professores, bem como padrões de inferiorização, normalmente associados aos estudantes, sempre me inquietaram. Estes assuntos são temas para discussão e têm sido, para mim, fonte de inspiração para trabalhos de pesquisa. Na sociedade brasileira, ainda hoje, existe a ideia de que as pessoas das classes populares, como as que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não têm a leitura de impressos como objeto de desejo, de interesse ou de motivação. Como professora da EJA, tenho compartilhado experiências que se contrapõem a este pensamento. Nos meus estudos, tenho buscado compreender em que condições meus alunos se inscrevem, na tentativa de me apropriar de conhecimentos que auxiliem a minha prática pedagógica. A cada ano, tenho encontrado estudantes que retornam aos bancos escolares pelos mais diversos motivos. O conhecimento sobre quem são os meus alunos tem me auxiliado a entender certas situações, além de contribuir para minha tarefa como educadora.

A oportunidade de fazer uma pesquisa na área de educação, no campo da leitura, contribuiu para que fosse possível o registro de encontros com estudantes leitoras. Alguns motivos conduziram-me a realizar o estudo, exclusivamente, com alunas negras. A forma como a população negra tem sido historicamente tratada, aliada ao estigma de ser mulher, em condições socioeconômicas precárias, parece predestinar um lugar para essas mulheres. Sou mulher negra, oriunda da classe popular, e conheço as dificuldades que este grupo enfrenta. Muitas de nós, ainda ocupam os piores empregos, ou estão desempregadas. Esta poderia ser uma precondição para que as mulheres negras não usufríssem e não se deleitassem com a leitura de textos literá-

os. Contrariando as expectativas, muitas se tornam leitoras de impressos. Além disso, a maioria das estudantes em Salvador, que cursa a EJA, apresenta fenótipo característico de origem negra.

Buscando compreender as práticas de leitura de hoje, formulei a seguinte questão: como minhas alunas se constituíram leitoras de materiais impressos, em condições socioeconômicas precárias? No intuito de orientar os meus passos, tentando responder a este questionamento, estruturei outras indagações: quais as formas de aprendizagem da leitura nos mais variados contextos? Que contatos tiveram com histórias orais e escritas? Qual o papel da escola na formação destas leitoras? Que condições foram favoráveis para que elas se constituíssem leitoras de impressos? Que representações estas mulheres têm da leitura e da figura do leitor? O que costumam ler e com que frequência? Como adquirem ou têm acesso a estes escritos?

Tendo como referência tais questões, a pesquisa buscou, especificamente: a) estimular a fala das estudantes, a partir de atividades com textos literários; b) identificar as condições adversas, para a formação leitora, na história de vida destas mulheres; c) fazer um inventário sobre as histórias de leitura das estudantes, confrontando diferentes gerações de mulheres; e e) analisar como suas trajetórias de leitura foram construídas.

Referenciei a investigação conforme o pensamento de Freire (1986, 1989), sobre a [...] importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e **re-escrita** do lido”. (FREIRE, 1989, p. 14, grifo do autor) Para este renomado educador brasileiro, a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Assim, o entendimento do contexto em que se vive antecede a leitura de impressos. Ao apropriar-se do domínio do código escrito, o leitor carrega consigo suas experiências de vida, instaurando um diálogo, para a partir daí reescrever a sua compreensão de si, do outro e do mundo. É com base neste pensamento que busquei descrever os caminhos que me conduziram a realizar este trabalho, ao reconstruir lembranças de lugares, de pessoas, de práticas culturais de leitura.

Outro suporte para a pesquisa foram os estudos no campo da História Cultural, entendida aqui na perspectiva dos trabalhos de Chartier (1990, 2001, 2003), De Certeau (1994), e Abreu (1999, 2001, 2002, 2006), dentre outros autores que discutem as questões relativas às práticas culturais de leitura, no passado e na contemporaneidade. Tais estudos buscam identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 16-17) Nos dias atuais, no campo da leitura, tem ocorrido um esforço para resgatar e reconhecer práticas culturais de leitores que historicamente foram desconsiderados. Estudos, realizados por Chartier (2001) e Darnton (2001), na França, bem como, por Abreu (1999), Galvão (2001), dentre outros, no Brasil, têm revelado a existência de leitores em todas as camadas sociais.

De Certeau (1994), ao descrever as práticas do cotidiano, exemplificou vários tipos de leitura. A passividade e a subordinação, normalmente associadas às práticas de leitura são *maneiras de fazer* criativas, também chamadas de *táticas*.¹ Assim, um texto pode ser entendido e manipulado por leitores que não levam em conta as intenções de produção e de distribuição. As maneiras de ler do povo, manifestam-se a partir das mediações e das dependências geradas nas relações com os modelos e com as normas dominantes. Desta forma, o leitor apropria-se do texto do outro, sob certas condições de liberdade. É a partir desta *noção de apropriação* (CHARTIER, 2003), que desenvolvi o estudo. Esta noção, além de ser um dos conceitos centrais da História Cultural, tem como condição a possibilidade de ser reformulada, destacando a pluralidade de seus usos e de suas compreensões.

Pretendi, desta forma, analisar as maneiras de ler do povo brasileiro, especificamente, a singularidade do contexto baiano de estudantes da EJA. Nas minhas atividades, como professora e pesquisadora, tenho percebido a existência de educandos que utilizaram certas *táticas*, pois leem textos escritos, se divertem e se emocio-

nam, apesar das condições socioeconômicas adversas encontradas em suas vidas. Durante a pesquisa, tentei seguir pistas que me conduzissem a descrever uma possível história das práticas culturais de leitura, a partir das apropriações do texto por mulheres. Uma forma para a consecução deste objetivo é ouvir o que estas estudantes têm a dizer sobre suas vidas, sobre seus modos de ler, sobre os sentidos que atribuem aos textos lidos.

O trabalho com as histórias de vida, também chamado de abordagem (auto)biográfica foi fundamental para estruturar a metodologia. Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) fornecem subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas desta natureza. De acordo com estes autores, tais trabalhos “[...] não constituem, de modo algum, um inquérito investigatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos”. (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 117) Neste tipo de abordagem qualitativa, o aspecto biográfico permite ao investigador ser o estimulador e o espectador de uma situação em que o informante torna-se historiador de si. Existem maneiras diferentes de coletar e de fazer a análise dos dados, mas é necessário um plano de investigação para a organização da pesquisa, bem como para orientar a análise do conteúdo.

No estudo exploratório realizado, apropriei-me da metodologia das *histórias de vida cruzadas*, na tentativa de conhecer a história de leitura de estudantes negras da EJA, de diferentes gerações. Neste contexto educacional, deparei-me com a necessidade de escutar a voz destas mulheres e dela poder extrair considerações que me permitissem compreender o processo contemporâneo de formação leitora da população negra baiana, de baixa renda. Com o objetivo de recolher fontes orais e escritas, recorri à *biografia educativa*, uma orientação metodológica, associada, sobretudo, a Dominicé (1988), a Josso (1988) e a Pineau (1980), que reconheceram a importância de se construir uma abordagem que respeitasse o contex-

to próprio da Educação de Adultos. Baseei-me nas ideias destes autores, ao considerar que a biografia educativa “[...] designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada como **auto** na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador” (JOSSO, 1988, p. 40, grifo do autor). Trata-se do resultado de um processo de reflexão, que evidencia uma parte da história de vida de um estudante, que se compromete a compreender o seu processo de formação.

Pineau (1999) chama a atenção para o fato de que o trabalho com as histórias de vida não pode ser imposto ao grupo. Faz-se necessário uma exposição prévia dos objetivos, dos procedimentos de recolha dos dados e do contexto desta abordagem. Inicialmente, convidei as alunas para participarem de um curso sobre leitura e escrita. No primeiro encontro, expliquei que se tratava de uma pesquisa para um curso de pós-graduação e, se elas autorizassem, gostaria de fazer anotações e gravações. Busquei esclarecer dúvidas e negociar aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho. A aceitação verbal das estudantes demonstrou o interesse do grupo. Propus, então, que nos reuníssemos duas vezes por mês, para ler textos e fazer comentários orais e escritos. Enfatizei a importância de falar e saber ouvir, ao destacar que cada estudante poderia expor suas ideias, quando se sentisse à vontade. Em seguida, distribuí cadernos que deveriam ser usados como *diários*. Estes registros constituem rica fonte de dados para o desenvolvimento de considerações, que permitem compreender e responder as questões de um trabalho de pesquisa, como também representam “sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos [...] e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica”. (SOUZA, 2006, p. 69)² Como as estudantes, eu também fiz anotações em um *diário*, juntamente com uma assistente³, com a intenção de destacar atitudes, momentos importantes e falas significativas.

A técnica de recolha do material a ser investigado tentou realizar entrevistas semidiretivas em grupo, capazes de desencadear relatos, ao colocar as informantes em situações favoráveis à evocação espontânea de seus passados. Para tanto, utilizei textos de apoio para a motivação das partilhas orais. Neste caso, escolhi trabalhar com textos literários, com a intenção de proporcionar prazer e reflexões sobre a vida das estudantes. Vargas Llosa (2004) auxiliou-me a justificar a minha opção, quando escreveu sobre a natureza da ficção subjacente à literatura. Este autor esclarece que, de alguma maneira, todos os romances refazem a realidade, relatam acontecimentos que os leitores podem reconhecer como possíveis, por meio da sua própria vivência. Tomando como base esta ideia, preparei um plano de investigação e escolhi textos que pudessem evocar lembranças dos vários períodos da vida das estudantes.

Diferentes gêneros textuais foram lidos: contos, crônicas, fragmentos de romance, poemas, além de letras de música. O ambiente precisava ser acolhedor e de confiança, por isso, nos primeiros encontros, busquei estimular a reflexão sobre a condição humana: relacionamento familiar, preconceitos, discriminação, recordações, sonhos para o futuro e muito mais. A princípio não demonstrei o meu interesse em conhecer as práticas de leitura das educandas, pois quis evitar que elas monitorassem as suas respostas. Como adverte Bourdieu e Chartier (2001, p. 136):

[...] as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras [...] desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende ‘o que é que eu leio que mereça ser declarado?’ Isto é: ‘o que é que eu leio de fato de literatura legítima?’

Desta forma, investi na escolha de textos literários que pudessem fazer as perguntas que eu esperava que as alunas respondessem. Assim, para saber como as estudantes aprenderam a ler e escrever, lemos fragmentos do romance *Chove sobre minha infân-*

cia, de Sanches Neto (2000), justamente o capítulo em que o autor conta como a sua mãe tentou ensinar ao marido as primeiras letras; para saber se as alunas tiveram contato com a literatura oral, lemos lendas e contos populares.

Na tentativa de responder cada questão da pesquisa, selecionei um ou mais textos a serem lidos nos encontros e, além disso, disponibilizei para empréstimo, mais de setenta volumes impressos, a exemplo de: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1998); *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1990); *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1998); *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2006). A leitura de muitos destes livros poderia também contribuir para suscitar recordações e reflexões sobre a vida. Em quase todos os encontros, as estudantes tomaram livros emprestados e, posteriormente, fizeram comentários. Durante as partilhas orais, quando uma estudante começava a falar, ao responder a algum questionamento implícito no texto, todas as outras falavam também a respeito da temática. Entretanto, houve casos em que foi necessário um questionamento mais objetivo.

Para definir o material a ser lido, recorri aos textos que utilizo nas classes de língua portuguesa; aos textos trabalhados nas experiências realizadas por mim em 1999, 2002 e 2006; aos livros que foram comentados nas aulas do mestrado, em especial, durante a disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Educadores e de Leitores.⁴

O grupo experimental, composto por alunas negras da EJA, foi constituído segundo normas de amostragem. Convidei, pelo menos, três mulheres de cada faixa etária, visando garantir, em caso de desistência, o mínimo de representatividade. A ideia era formar um grupo que pudesse englobar três gerações de mulheres: três estudantes, com idades entre 18 e 25 anos; três com idades entre 30 e 45 anos; três com idades a partir de 49 anos. As estudantes eram das diferentes modalidades da EJA: do ensino fundamental de 1^a a 4^a séries, do ensino fundamental de 5^a a 8^a e do ensino médio. Os

convites foram feitos durante conversas informais e a adesão foi voluntária. Com a realização dos encontros, algumas alunas começaram a justificar a ausência e acabaram por desistir. Assim, o grupo contou com a participação de seis mulheres, com as seguintes idades: 21, 36, 44, 45, 50 e 61 anos.

Quem são estas mulheres? A cada encontro, diversos quadros de lembrança foram apontando as respostas para este questionamento. Nascidas entre 1947 e 1987, suas idades oscilam entre 20 e 60 anos. A maioria, na infância, morou e trabalhou na zona rural. As cidades de origem concentram-se no estado da Bahia: Conceição da Feira, Sapeaçu, Contendas do Sincorás, Mutuípe e Salvador. Algumas delas tiveram destinos itinerantes, deslocando-se da cidade natal para outras cidades do interior ou para a capital. Nessa errância, cada uma construiu destinos marcados por dores, sofrimentos, mas também por alegrias. Os nomes, aqui citados, correspondem às verdadeiras denominações destas mulheres que, por meio de documento, autorizaram a escrita deste trabalho. De diferentes gerações, carregam consigo histórias coletivas e individuais, histórias singulares, que se cruzam e constituem uma *memória coletiva*. (HALBWACHS, 1990) Jovens, mães e avós, trabalhadoras incansáveis, sonham em realizar os seus projetos de vida. Suas batalhas têm sido travadas em diversos ambientes. Movidas pela esperança, conseguem encontrar força frente a tantas iniquidades.

Havia mais três mulheres, que chegaram a confirmar a participação nessa pesquisa, porém não compareceram a nenhum encontro. Aqui, não cito seus nomes, apenas algumas características: uma jovem de 20 anos, comerciária; uma dona de casa, de 25 anos, mãe de duas filhas; uma senhora de 50 anos, mãe e avó, auxiliar de biblioteca da UNEB. Havia também outras estudantes, que durante as conversas informais demonstraram interesse pelo tema leitura, mas não tinham disponibilidade de tempo: trabalhavam de segunda a domingo, não lhes restando nenhum dia vago para participar dos encontros. Essa história ficaria incompleta, se eu não as mencio-

nasse. Suas ausências persistem tão reais como suas presenças nas classes da EJA. O pouco que conheço sobre suas vidas aparecia como fotografias em um álbum, quando ouvia as histórias contadas no grupo de leitura.

Aqui, relembro as aulas na EJA e, principalmente, os encontros de leitura como atividade extracurricular. Debaixo de sol ou de chuva, mulheres negras enfrentavam o tempo, seus padrões e suas dores. Recordo situações, quando as estudantes ouviam música, liam e comentavam textos, relacionando-os às suas vidas, mas também, as imagino com todas as dificuldades que têm enfrentado nas suas trajetórias. Para compreender como minhas alunas se tornaram leitoras de textos escritos, em condições precárias, organizei quatro etapas que, aos poucos, estimulassem o trabalho de rememoração. Nessa busca, procurei ouvi-las. Apurei a minha escuta para acolher o que cada uma falasse sobre si própria, sobre sua história de vida, sem chamar a atenção, inicialmente, para o meu objeto de pesquisa que são as práticas culturais de leitura na contemporaneidade. Assim, para descrever suas histórias de leitura, considere, tal como sugere Arroyo (2001), as condições em que estas mulheres têm estado inseridas, referentes às suas trajetórias escolares, mas também às suas condições de vida.

Estas mulheres têm vivido sob condições socioeconômicas precárias, tendo de trabalhar desde a infância e, por vezes, têm sido excluídas de processos formativos relacionados à lectoescrita. Para entender como elas se tornaram leitoras de textos escritos, em condições tão adversas, busquei encontrar indícios que me apontassem para suas trajetórias de leitura e de vida, a partir de conteúdos que emergiam durante o processo da atividade de grupo, tendo como referência a leitura de textos literários. Nas sessões de leitura, elas falaram sobre si mesmas e lembraram momentos de suas vidas. Histórias se entrelaçaram, em um percurso temporal, do presente ao passado. Pessoas e personagens foram lembrados, a partir de experiências resgatadas da memória. Após compartilhar objetos

e fotografias, ouvir e/ou contar histórias, uma multiplicidade de vozes se manifestavam e se cruzavam em diálogos. Assim, as histórias de vida e de leitura dessas mulheres teceram-se numa sinfonia de vozes, oscilando entre personagens reais e fictícios, num processo de (re)invenção de si e do outro.

Neste artigo, a título de ilustração, apresento alguns depoimentos e exemplos de textos literários, que contribuíram para que as estudantes relembassem momentos significativos. O seguinte trecho do romance autobiográfico *Chove sobre minha infância*, de Miguel Sanches Neto, narra as dores de seu pai, ao tentar fazer parte do mundo grafocêntrico:

Para meu pai, ela era uma mulher das letras. Ele que nunca freqüentara escola ou professores, filho, neto, sobrinho e irmão de analfabetos, tinha a mulher em alta conta. Além de costureira, tinha sido trabalhadora rural, operária na cidade, e agora era apenas mulher. Mas sabia ler e escrever. E se sabia, podia ensinar. [...].

A mulher lutava com as letras, tentava transmitir, sem nenhum jeito mas com muita vontade, o pouco que sabia. O pai se debruçava sobre as vogais e sofria com a longa lista de consoantes [...].

No meio da lição se irritou e rasgou o caderno, estraçalhou a cartinha, quebrou vários lápis e quis virar a mesa. (SANCHES NETO, 2000, p. 26-27)

Tocadas pela leitura desse fragmento, todas as estudantes teceram comentários:

— A gente lá era 8 irmão: era 3 mulher e 5 homens. Só que a minha mãe colocou os homens no colégio; as mulheres não, por causa de namorado. [...] E até hoje, todos eles homens, sabem, ou pouco, ou muito. E nesse tempo era particular! Ela se desdobrava mais meu pai na roça para pagar o colégio. E as mulheres não. Eu

e minha irmã caçula, a gente aprendeu, no MOBRAL, com as colegas. Minha irmã mais velha, não sabe nada. Foi no MOBRAL que eu aprendi a assinar meu nome e mais algumas coisas.⁵

Domingas e suas irmãs sofreram discriminação de gênero. Seus pais se esforçaram para garantir a educação escolar básica, apenas para os filhos do sexo masculino. Ao que parece, havia a ideia de que o domínio da lectoescrita, para as mulheres, poderia provocar o não cumprimento de práticas relativas à moralidade e aos bons costumes. Sobre os efeitos maléficos do contato feminino com a leitura, Abreu (2002) destaca que, até o século XIX, ler romances era visto como um forte perigo para a moral das mulheres e das moças. A mãe de Domingas, certamente influenciada por essas ideias, não permitiu que suas filhas, no meado do século XX, frequentassem a escola. Por conta disto, Domingas só aprendeu a ler o texto escrito, na idade adulta, no final da década de 1970, quando cursou o MOBRAL e estava com aproximadamente 30 anos. Corrêa (1979) afirma que, no Brasil, em 1978, o MOBRAL atendeu duzentos e cinquenta e um municípios. Certamente, entre estas localidades estava a cidade natal desta estudante. Domingas, assim, é um exemplo dos quase dois milhões de pessoas que foram alfabetizadas, naquele período, apesar das irregularidades.

Diferente de Domingas, Maria do Carmo relatou:

— Já eu fui para a escola quando era criança. [...] Eu e umas colegas levávamos um caderninho quando a gente ia para a fonte carregar água. A vontade de aprender ler era tanta que ficava quatro, cinco, seis meninas uma ensinando a outra o que tinha aprendido na escola. A gente levava o ABC, as cartilhas para a fonte e assim a gente aprendia a ler. A maioria dos pais e mães não sabia ler e a escola era só duas horinhas pela manhã. A gente arranjava uma forma de aprender.⁶

Maria do Carmo lembrou os manuais didáticos que utilizou na infância e os estágios que precisavam ser alcançados para passar para a série seguinte. Ela revelou a *tática* utilizada pelas meninas da região para adentrar no mundo grafocêntrico: os estudos extraclasses. O caminho para a fonte deixou de ser o local apenas do trabalho de carregar água e passou a ser o lugar de formação, das partilhas dos conhecimentos adquiridos. As meninas tinham consciência de que o tempo que ficavam na escola era insuficiente. Muitas, como o pai do menino Sanches Neto, eram de famílias que não dominavam o código linguístico escrito. Assim, o reforço escolar, que poderia ser possibilitado pelos parentes, não acontecia. Para aprender a ler e a escrever, elas arranjaram uma *maneira de* revisar os assuntos estudados, *apesar de* terem que trabalhar.

Nem todas as meninas conseguiram articular *táticas* e dominar o código escrito nos primeiros anos da infância. Lembranças revelaram momentos de tristeza, de Neuza, Cleinilda, Joane e Rosenilda, ao sofrerem castigos físicos ou privação do horário do recreio e do lanche:

— Eu fui para a escola quando era criança, mas fui muito castigada e não aprendi nada. Lá na escola, foi tanta tortura, de ficar de braços abertos, ajoelhada em cima do milho, com todo mundo olhando, que eu não queria mais ir para o colégio. Quando falava de ir para a escola, para mim, era a mesma coisa de ir para o matadouro.⁷

A prática violenta e desumana imperava ainda nas instituições escolares, em pleno século XX. Constrangedores e lastimáveis, os castigos físicos, constituíram-se em instrumentos perversos com fins de intimidar e condicionar o aluno. Prática comumente utilizada no ensino brasileiro, desde o período colonial, adentrou parte do século XX, especialmente no interior do país. Batista e Galvão (1998) afirmam que, desde a década de 1930, os castigos físicos tinham

sido oficialmente proibidos em todo o Brasil, mas no ambiente escolar permaneciam como penalidades e sanções. Em consequência disso, os alunos continuavam com medo de ler as lições em voz alta. Entre as décadas de 1950 e 1970, muitas escolas adotavam ainda antigos métodos punitivos com a intenção de educar; as práticas de leitura eram momentos temidos. O modelo de *dar e de tomar lição* associava a leitura em voz alta à memorização, o que parecia deixar, em segundo plano, a busca pelo significado do texto.

Durante o aprendizado da lectoescrita, as meninas negras enfrentaram obstáculos, entretanto, o contato com a literatura oral lhes proporcionou momentos de encantamento e de felicidade. Nos encontros, ao lermos lendas e contos populares, Maria do Carmo e Domingas não só lembraram como também nos contaram histórias herdadas da tradição de suas famílias. Por meio da palavra falada, revivemos momentos da infância, marcados por histórias que, ao vincular divindades a forças ocultas, nos conduziram a tomar posse de valores morais. Durante as falas, Maria do Carmo revelou:

— Minha avó contava também muitas histórias. Do jeito que ela contava, minha mãe contava para a gente e para outras pessoas. E até hoje, às vezes, eu conto para os meninos, do jeito que eu aprendi. Só falta os pequenininhos, que nasceram por agora, mas todo mundo já sabe todas as histórias.⁸

A contação de histórias tem sido um legado valorizado pela família de Maria do Carmo que, até os dias atuais, tem se preocupado em transmitir esta prática. Conforme Benjamin (1994), o dom narrativo se tece a partir da escuta e da repetição, de modo que o ouvinte torna-se contador espontaneamente. Não só a literatura oral, mas também a literatura escrita encantaram estas mulheres negras, na infância, na adolescência e na idade adulta. A crônica *Memória de livros*, de João Ubaldo Ribeiro inspirou-as a contar sobre suas experiências iniciais com livros e/ou com outros impressos. Assim,

Cleinilda nos revelou que, apesar de ter de trabalhar na infância, desde pequena, já se interessava por ler livros e compartilhava com seus irmãos a leitura de *Chapeuzinho vermelho*. Ela não sabia decodificar os sinais gráficos, mas conduzia seus irmãos a viajar na leitura das imagens. O trabalho na lavoura, as dificuldades na aprendizagem e a metodologia de ensino empregada na época, associada à falta de apoio paterno prejudicaram o desenvolvimento escolar de Cleinilda, que não pôde realizar os seus sonhos de infância: ler para seus irmãos e estudar na cartilha colorida. Aos 14 anos, Cleinilda teve a oportunidade de ter contato com a biblioteca da madrinha:

— Eu ficava lendo aqueles livros antigos sobre história grega. Foi quando eu vim morar com a minha madrinha aqui em Salvador, [...]. Depois de quase um ano, eu comecei a ler devagarzinho, gaguejando. Minha madrinha era professora. Ela tinha uma estante cheia de livros. Quando ela saía, eu arrumava a casa e depois pegava os livros. Aí, eu comecei a ler, ler. Aí, eu fui entendendo. Quando eu não entendia, eu perguntava para ela. Ela aí, respondia. [...]. Depois, eu voltava para o livro de novo e lia, mas ela nunca soube que eu pegava os livros escondidos.⁹

De forma clandestina, como o menino João Ubaldo, que lia escondido do pai, Cleinilda leu livros sem a autorização, se encantou e continuou lendo. Esta estudante destacou os livros do MOBREAL e os classifica como ótimos. Como Domingas, Cleinilda também é um exemplo das pessoas que foram alfabetizadas por volta de 1978. O seu depoimento revela que, embora o MOBREAL fosse uma antítese da proposta freiriana, tal como argumentou Beisiegel (2003), as atividades contribuíram para que algumas pessoas articulassem *táticas* para adentrar no mundo grafocêntrico. Ao frequentar a escola no horário noturno e também ao ler os livros da biblioteca da madrinha, Cleinilda conseguiu aprender a ler e a escrever, levando em conta a formação humana, baseada em elementos de conscientização,

para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos. Certamente isto foi possível, com o apoio que recebeu, em casa, da sua madrinha, que era professora.

Maria do Carmo também relatou a sua história:

— Eu comecei lendo aquelas revistinhas *Capricho*. As meninas da escola me emprestavam e também eu escutava a novela pelo rádio. Nas revistinhas tinham as fotonovelas. Aí, eu comecei a ler, não só as de fotonovelas, mas também outras revistas que apareciam. Eu não tinha revistas e não tinha como comprar, mas quando eu sabia que alguma colega tinha, eu pedia emprestado. [...] Às vezes, até no caminho, a gente sentava na ladeira que ia para a fonte, só para ler. Se meu pai visse, ficava reclamando. Aí, a gente lia a metade em algum lugar e depois, na escola, antes da professora chegar, a gente lia o resto.¹⁰

Maria do Carmo, como a menina Clarice Lispector¹¹ não tinha condições de comprar livros. Para realizar esta prática da leitura, tomava revistas emprestadas das colegas da escola. Ela não lia livros, ela lia revistas de fotonovelas e outras que aparecessem. Este era o costume do grupo que ela fazia parte. Para não chamar a atenção do pai, Maria do Carmo ocultava-se em lugares pouco prováveis de ser encontrada e lia tantas revistas quanto fosse possível. A escola, neste contexto, figura como um lugar para a socialização, embora não ocorra a intervenção do professor.

Sobre o seu contato com livros, Joane contou:

— Eu só comecei a gostar de ler agora, depois de grande. Eu me lembro que lá no colégio tinha biblioteca e que qualquer aluno podia entrar. Eu entrei lá, só por curiosidade, e depois eu ia lá de vez em quando. Eu fiz até uma ficha para poder levar uns livros emprestados para casa.¹²

Joane reconhece que embora tivesse contato com livros na infância, quando sua mãe se esforçou para comprá-los, só começou a se interessar pela leitura no final da adolescência. A biblioteca da escola, de portas abertas, exerceu-lhe uma atração. O acervo disponível possibilitou a interação desta estudante com livros, que ela considerou interessantes. Isto demonstra que a escola, enquanto principal agência de formação da lectoescrita, precisa dispor de um espaço em que haja o contato dos seus educandos com textos diversos.

Sobre o seu repertório de leitura, Neuza confessou nunca ter comprado um livro só para diversão. Esta situação socioeconômica poderia constituir-se em uma condição adversa, contudo, a educanda, para subverter esta dificuldade, tomava livros emprestados. No seu diário, Neuza listou o acervo que costuma ler no seu dia a dia, ao destacar que paga uma pequena taxa para aquisição ou recebe gratuitamente os exemplares. Ela revelou a *tática* que utilizou para conseguir ler completamente a Bíblia:

Eu li a Bíblia **toda** no ônibus, durante o trajeto para o trabalho. Eu moro perto do final de linha da Engomadeira e sempre pego o ônibus vazio. Escolho sempre a cadeira única, para não sentar ninguém do meu lado e me atrapalhar na leitura.¹³

As educandas participam também de atividades de leitura durante os cultos, na igreja, e também em outras reuniões. O ato de ler a Bíblia em grupo tem possibilitado às estudantes o contato com outros escritos, utilizados como textos de apoio para auxiliar a compreensão do livro sagrado. As instituições religiosas incentivam a leitura, pois estão interessadas em orientar a manutenção da fé, a partir dos seus ensinamentos. Ler em grupo para estas mulheres significa a possibilidade de elucidar dúvidas, de demonstrar o conhecimento adquirido, de compartilhar suas crenças. Sobre este assunto, Domingas escreveu no seu diário:

Eu participava do *grupo bíblico*, um encontro que acontece nas casas. Lá os leitores-responsáveis utilizam um livro para ajudar no entendimento. Eles são iguais a um professor, porque eles ensinam a muitas pessoas. Os outros participantes, como eu, utilizam um jornal para a leitura do livro do dia, de Isaías, Eclesiastes, ou outro que for daquele dia. Lemos também os salmos e o evangelho de Lucas, Matheus, João ou Marcos. [...] Hoje em dia, eu leio a bíblia com frequência. Faço isso todo dia pela manhã, antes de ir trabalhar. Leio pelo menos um ou dois versículos.¹⁴

O aprendizado tardio da lectoescrita, associado à dificuldade de entender o que determinados textos diziam, constituiu-se em empecilhos para esta estudante, entretanto, motivada pela igreja, Domingas reestabelece o diálogo com o texto escrito, volta a lê-lo e, nos dias atuais, lê a Bíblia, diariamente, e também outros materiais religiosos. Outra leitora da Bíblia é Rosenilda. Assim, ela escreveu no seu diário:

[...] Daí comecei a levar os livros para casa. Não tinha muito tempo para ler, mas ia lendo aos poucos até completar toda leitura e fazer o resumo do que havia entendido. Amei fazer isso, porque descobri o quanto gostava de ler. Até então, não tinha o costume de ler muita coisa, a não ser os textos do jornal da Farmácia Sant'ana, algumas revistas em quadrinhos e, é claro, a Bíblia, que ganhei do padre Maurício Abell [...].¹⁵

As revistas em quadrinhos fazem parte do material lido por Rosenilda, desde a infância, quando ela ainda não compreendia a grafia das palavras, mas tomava emprestado do primo os exemplares e interagia com o texto, a partir da leitura das imagens. A Bíblia e o jornal promocional, aos quais ela se refere são doações. Como tantas outras mulheres da EJA, sua condição econômica desfavorece a aquisição de materiais impressos, contudo, Rosenilda aproveita

todas as oportunidades para ler. Cleinilda também escreveu a respeito do seu repertório de leitura. Ela revelou que já se dedicou à leitura de materiais religiosos, entretanto voltou a ler livros de literatura, destacando alguns títulos. Sempre com um livro na mão, aproveita entre um intervalo e outro para ler. Na maioria das vezes, os exemplares que ela lê são recomendados pela escola dos filhos. Sobre a forma de adquiri-los, ela explicou que os compra em sebos e, às vezes, faz cópias xerografadas.

Estas educandas articularam *táticas* com o objetivo de ler textos escritos, mesmo que fosse sem autorização, ou onde não pudessem ser encontradas. Os depoimentos revelaram também os lugares de formação. Em casa, no trabalho, na escola, no caminho da fonte ou em qualquer outro espaço, onde a prática da leitura pudesse ser ocultada, estas mulheres se divertiram ao encontrar textos orais e escritos. As situações educativas, associadas às dificuldades e às oportunidades vividas por estas estudantes, determinaram os lugares de formação. Dentro ou fora da escola, na família, ou no entorno social, estas estudantes têm subvertido condições e usufruído da leitura de textos, que despertam lembranças, sonhos, emoções e possibilitam uma viagem pelo mundo da imaginação.

À luz destas considerações, reafirmo: a despeito de tantas dificuldades, as mulheres da EJA, desde a infância, começaram a ler o mundo a sua volta, a compreender o ambiente onde viviam, a perceber certas necessidades, bem como as maneiras de encontrar soluções. Ao ler o mundo, seguiram ou recusaram convenções e costumes. A vida compartilhada, em uma sociedade que valoriza a escrita, conduziu estas estudantes negras a aprender a ler a palavra, a ter domínio sobre a lectoescrita. As dificuldades e as oportunidades vividas por estas educandas não as impediram de subverter condições e usufruir a leitura de textos, que despertam lembranças, sonhos, emoções e viagens ao mundo da imaginação. Da leitura do mundo e da palavra, elas, melhor dizendo, nós, mulheres negras da EJA, articulamos *táticas*, procuramos reescrever a

nossa história, transformar a nossa condição. Isto é possível a partir da leitura da *palavramundo*.

Notas

¹ Cf. De Certeau, [1994, p. 47]; Chartier, (2003, p. 153-154).

² No âmbito da disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Educadores e de Leitores, ministrada pelo professor Elizeu Clementino de Souza e pela professora Verbena Maria Rocha Cordeiro, percebi a importância do uso do *diário de aula*. Nós fazíamos comentários sobre textos teóricos e textos literários; falávamos da relação que estes tinham com o nosso processo formativo, enquanto educadores e leitores. A cada aula, pelo menos, um estudante lia as anotações do seu diário, destacando suas reflexões em relação ao encontro anterior. Ao seguir este exemplo, introduzi também este procedimento no meu trabalho de campo.

³ O trabalho de assistente foi realizado por Lúcia Amorim Santana, aluna regular do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB e professora da EJA, da Escola Municipal da Engomadeira.

⁴ Nas aulas da referida disciplina, a professora Verbena Maria Rocha Cordeiro sugeria livros e nos trazia inúmeros exemplares dentro de uma mala. Nas experiências que realizei e também nas salas de aula da EJA, eu também levava livros, entretanto usava sacolas plásticas, que rasgavam com o passar do tempo, além de causar danos a muitos exemplares. Após ver como fazia Cordeiro, passei também a utilizar uma mala.

⁵ Domingas, 61 anos.

⁶ Maria do Carmo, 50 anos.

⁷ Cleinilda, 44 anos.

⁸ Maria do Carmo, 50 anos.

⁹ Cleinilda, 44 anos.

¹⁰ Maria do Carmo, 50 anos.

¹¹ Cf. Clarice Lispector. Felicidade clandestina. In: _____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 9-12. Disponível em: < <http://www.beatrix.pro.br/literatura/feliclandconto.htm> >. Acesso em: 20 nov. 2007.

¹² Joane, 21 anos.

¹³ Neuza, 45 anos, grifo nosso.

¹⁴ Domingas, 61 anos.

¹⁵ Rosenilda, 36 anos.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de letras: ALB, 2001. p. 139-157.

_____. Diferentes formas de ler. In: PERUZZO, Cícilia M. Krohling; ALMEIDA, Fernando Ferreira de (Org.). *A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002. p. 125-135.

_____. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

ARROYO, Miguel González. Escola como espaço público: exigências humanas. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 121, p.118-123, 2001.

ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. A Leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez. de 1998. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm> > . Acesso em: 23 set. 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alfabetização e cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdier e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 229-253.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Capinas: Mercado das Letras, ALB, 2003.

_____. Do livro à leitura. In: _____. (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS, MOBREAL, 1979.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum”. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 143-176.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a Educação de Adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 99-106.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. Ilustrações de Saritah Barboza, 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988. p. 35-50.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: _____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 9-12. Disponível em: < <http://www.beatrix.pro.br/literatura/feliclandconto.htm> > . Acesso: 20 nov. 2007.

_____. *A hora da estrela*. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (Coord.). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Tradução de Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

_____. *Vies des histoires de vie*. Montreal: Faculdade de l'Éducatton Permanente, 1980.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida: teoria e prática*. 2. ed. Celta, 1999.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memória de Livros. In _____. *Um brasileiro em Berlim*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p.137. Disponível em: < http://www.releituras.com/joaoubaldo_memoria.asp > . Acesso em: 31 ago.2007.

SANCHES NETO, Miguel. *Chove sobre minha infância*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

Diários de pesquisa: possibilidades de construção leitora no alto sertão baiano¹

Zélia Malheiro Marques

Conhecendo minha prática leitora: entre leituras pessoais e sociais

[...] Em nosso último passeio pela campina ao longo do rio Mersey sua conversa comigo foi diferente da habitual. Perguntou-me com insistência o que eu queria ser, e eu, sem pensar, disse: ‘Doutor!’. ‘Você será aquilo que quiser ser’, ele me disse, com uma ternura tão grande que ambos ficamos parados por um momento. Você não precisará ser comerciante, como eu e os tios. Você estudará, e escolherá aquilo que mais lhe agrada [...]. (CANETTI, 2005, p. 52)

Das muitas histórias de leitura, sejam pessoais e sociais, relacionadas ao fazer-se leitor, é interessante compreender o lugar da família, como nessa passagem em que pai e filho falam da escolha profissional. Nas histórias do menino Canetti, há familiares e outras pessoas de sua convivência social, dividindo histórias que ficaram guardadas na memória. Com essa ideia, penso em histórias de leituras, como as do menino Canetti e, enquanto pesquisadora, após estabelecer o *corpus* da pesquisa, 25 leitores pertencentes ao ensino rural das escolas Janir Aguiar e Altair Públio, no município de Caetité/BA, Alto Sertão Baiano², escutar os colaboradores da pesquisa, a partir das histórias de leituras em diários desenvolvidos nos encontros de leituras, realizados no período de janeiro a abril de 2009.

Elejo as histórias de vida como matéria-prima para o trabalho, dialogando com teóricos³ que adotam a abordagem autobiográfica nas pesquisas. No que se refere à ideia das práticas culturais de leitura, a pesquisa se insere num movimento recente de formação, conforme Chartier (2001), quando ressalta o avanço na leitura de textos, não mais ignorando os seus suportes; ao contrário, trazendo as significações desses textos, cujas constituições passam a se diferenciar a partir das leituras que são feitas deles.

Nos primeiros encontros de leitura, as narrativas individuais escritas e o registro de cada encontro, ou seja, os diários elaborados em pequenos grupos e os meus, constituindo outros registros dos encontros, foram elaborados, a partir de leituras pessoais e sociais. Para essas leituras, as questões - quem sou eu, o que eu gostaria de ser, qual a história do meu nome, o que sei sobre minha origem, onde e como a história de escolha de meu nome foi constituída, que fato marcou minha vida - foram discutidas e a escuta a essas indagações permitiram-me acompanhar as lembranças vindas de pessoas e de lugares que os inspiraram a falar de si e das histórias sociais.

Considerando que as itinerâncias são marcadas por mundos diferentes, os quais modelam a constituição dos leitores, como se constata no processo leitor do menino Canetti e dos colaboradores dessa pesquisa, penso ser relevante caracterizar brevemente esses dois mundos. No primeiro, acompanha-se a trajetória leitora, advinda da cultura citadina, marcada pela presença dos livros, o que o conduziu ao caminho da literatura. No que toca aos leitores da BMAT, colaboradores dessa pesquisa, suas experiências com a leitura, oriundas da cultura ocidental, percorrem um caminho inverso ao do menino Canetti. Assentado num cenário rural e marcado pela escassez de impressos, os leitores vivenciam as práticas de leitura pela distância às histórias de leituras legitimadas.

Pelo ir-e-vir dos leitores, pensando essa trajetória como uma viagem, ao dialogar com De Certeau (1994), quando compara o

leitor a um viajante, poderia falar em pontos comuns entre os diversos mundos? Para responder à questão, atento-me à escuta das histórias de leitura da BMAT e, através delas, identifico elementos semelhantes. Assim, dos lugares de ausência onde as cenas se passam, trago as leituras do que não é consagrado, mas do que é possível construir pela condição de ter planos, desejos e sonhos: — “[...] Sempre corro atrás daquilo que desejo ter em minhas mãos, sou competente em todas as coisas, sou ansiosa pelos objetivos e sou uma pessoa simples e que gosta de só dizer a verdade [...]”⁴. As narrativas dos colaboradores da pesquisa revelam pontos comuns com as do menino Canetti. Posso falar disso, também, ao analisar a fala do leitor da BMAT, no momento em que foi questionado a respeito do que gostaria de ser: — “Ser professor e ler muitos livros da nossa vida”.⁵ Na fala do adolescente, parece haver o desejo de adentrar o mundo pela leitura e, como professor, certamente, fica mais fácil trazer para junto de si o que para eles, ainda é distante, os livros, por exemplo.

Na conversa entre o pai e o menino Canetti, a temática em destaque era a escolha da profissão. Pelo diálogo entre os dois, a sensibilidade paterna é evidenciada, inclusive, para a surpresa do menino Canetti. Seu pai, certamente, pela possibilidade de olhar para si, rompe com as tradições familiares, manifestando para o filho sua compreensão, no sentido de vê-lo fazendo suas próprias escolhas, não importando as familiares. Pelos caminhos, penso na história da humanidade, nas leituras, como a do menino Canetti e em outras histórias de leituras, em muitos momentos, vejo-me nesses espelhos, sentindo-me confusa sem saber se falo de mim ou de outras leituras. Pela condição de pesquisadora, retorno à minha função e é, assim, com as histórias de leitura na mão, que me certifico de que elas estão e estarão, tanto em mundos citadinos, quanto em ambientes rurais, constituindo elo de aproximação dos povos.

Reconheço, portanto, que encontrar as histórias das experiências humanas é questão de busca, através das leituras. Pelas histó-

rias, orais ou escritas, observo e escuto as experiências formativas e as comparo às casas da infância, em diálogo com a vida, como acena Bachelard (1993, p. 33): “[...] os valores de intimidade são tão absorventes que o leitor já não lê o seu quarto: revê o dele. Foi já escutar as lembranças de um pai, de uma avó, de uma mãe, de uma criada, [...]”. Então, para me certificar de que a leitura não é, necessariamente, formação que começa com o vínculo das crianças à escola, mas pelas leituras pessoais que estão no meio familiar e em espaços mais próximos do mundo próprio, constituindo redes de sociabilidade, adentro-me nas leituras de histórias pessoais e sociais, escritas pelos colaboradores da pesquisa, a partir de discussões de outras narrativas de leituras (CANETTI, 1987): — “Eu sou uma moça feliz, desejo o bem para todos [...]”⁶. — “[...] e também gosto de receber o respeito dos outros, as responsabilidades que é muito importante na nossa vida. Sempre que vou aprendendo as coisas boas eu vou ensinando a quem quer aprender [...]”⁷.

Em meio às histórias, antes mesmo de realizar a oficina de poesia, organizada pela escolha de poemas referentes às leituras pessoais⁸, reafirmo a preferência dos colaboradores da pesquisa em falar das práticas de leitura pela linguagem poética, organizando versos da própria autoria ou trazendo os que estão na cultura local. Pela linguagem, metafórica e personalizada, sentindo-se natureza e se colocando no lugar de outros seres, escolhem a estruturação do texto poético. Dessa forma, eles compartilham histórias, associando-se a animais e plantas e garantem significados às histórias pessoais: — “[...] Voar livre faz parte da nossa vida. Eu sou uma menina que sempre procura o bem para mim e para os outros [...]”⁹; — “[...] Eu sou uma pessoa que as vezes mim sinto como um passarinho, não por ele voar ao espaço, mas por ele fazer seu ninho as vezes sozinho [...]”¹⁰.

Llossa (2004), ao falar das insuficiências da vida, diz que as mentiras dos romances nunca se dão de forma gratuita. Com o autor, penso essa marca identificada na linguagem dos colaboradores

da pesquisa, ou seja, essa condição de tentar sair de si e ocupar outros lugares, ser estrela, animais, plantas: — “[...] uma estrela guia que procura iluminar o caminho das pessoas que estão a vagar sem direção [...]”¹¹; — “Eu sou uma flor que sempre deseja muita paz [...]”.¹² Do lugar onde as ausências são visíveis, expressar-se pela linguagem figurada poderia ser vista como uma possibilidade, talvez a que eles têm para vivenciar significados à vida? Para tentar compreender essas profundezas, mergulho nas histórias de leitura, procurando imbuir-me de um olhar atento à vida, como acena Llossa (2004, p. 22): “[...] quando a vida parece plena e absoluta e, graças a uma fé que tudo justifica e absorve, os homens se conformam com seu destino, os romances não prestam serviço algum [...]”.

Encontro a religiosidade, parecendo ser o lugar para contrabalançar as exigências atuais, sendo opção de escuta. Está, de forma visível na cultura local, garantindo harmonia, poesia, histórias e parceria com os grupos familiares e sociais: “— Eu cheguei ao mundo bem na época do natal, por isso eu ganhei esse nome [...]”.¹³ — “O meu nome foi escolhido pelos meus padrinhos de batismo [...]”.¹⁴ No processo de reconstrução das narrativas, escritas ou orais, percebo as lembranças do sujeito em formação, ao falar de si, como apontam Souza e Cordeiro (2007)¹⁵, constituindo sentido à vida. — “Eu me chamo Rogério, porque minha mãe gostou do nome [...]”.¹⁶ Encontro-os cantando a vida, contando as histórias, contribuindo, portanto, na constituição leitora, em lugares de condições precárias, contrastando com outros ambientes, muitas vezes citadinos, lugares da falta de tempo e das exigências do mercado capitalista.

Discutindo o que digo, observo que, a partir da modernidade¹⁷, época de transformações e das diversas linguagens, as exigências cotidianas tornaram-se complexas, culminando em inquietações contemporâneas, cujos saberes vêm fragilizando as relações humanas, abrindo caminhos. Catani (2000) acena para a época contemporânea como busca de formas, através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. De posse dessa ideia,

sinto-me instigada à discussão dos desafios da contemporaneidade, embora perceba a complexidade, tanto em lugares de ausências, quanto de presenças. Nesse caso, a busca passa a ser vista como propiciadora de respostas.

Por isso, elejo categorias de análise: família/escola: espaços de ausências e de presença e urbano/rural: espaço do palco para a vida. Através delas, discuto as leituras que se dão nesses ambientes, a vivência no mundo infantil, as primeiras leituras, as brincadeiras, as histórias das relações que se constituem em espaços citadinos e/ou rurais. Para a discussão das práticas de leitura da BMAT, levo em conta o processo de constituição leitora antes e depois da BMAT, e as estratégias de leitura, como a contação de histórias, práticas culturais a partir da interferência da biblioteca. Com isso, há a expectativa de que o leitor desse texto se sinta mais situado nos percursos da viagem, acompanhando a construção leitora, no que diz respeito a marcas, pessoas e lugares.

Família/Escola: lugares de ausências e de presenças

Ao enfatizar a leitura, não somente oriunda da vivência escolar, mas como prática familiar e sociocultural, antes da formação leitora da Biblioteca Móvel Anísio Teixeira, quis saber, a partir das histórias pessoais e sociais dos colaboradores da pesquisa, sobre a existência ou não de um ambiente favorável à leitura na localidade em que cada um viveu a infância e encontro, nesses espaços de relações, as ausências e presenças. Dos 25 colaboradores, faixa etária bem diversificada, de 09 a 49 anos, observo que, 24 viveram sua infância na zona rural, com histórias de leituras vindas das relações familiares, do ambiente mais próximo de si. Como afirma Paulino (2004), essas histórias são oriundas da literatura oral, constituindo os saberes literários e subentendendo as bibliotecas particulares, utilizando poesias, músicas populares e outras leituras dos lugares onde não existem bibliotecas.

Ao compartilharem as histórias vividas, após contato com um dos episódios de *Hoje é dia de Maria*¹⁸, questionados a respeito da infância, os colaboradores da pesquisa falaram dessas experiências — “[...] Minha infância não é corrida nem muito lerda, não trabalho como Maria, não quer dizer que não trabalho, [...]”.¹⁹ Nessa fala, o trabalho como apoio familiar é referendado, falando da infância pelos opostos “lerda” e “corrida”. Nas famílias sertanejas, especialmente na zona rural, onde pequenos agricultores contam com os familiares para dividirem as tarefas, tanto das casas, quanto das roças, essa relação com o trabalho normalmente se dá de forma tranquila.

Ao falarem em brincadeiras, eles as trazem como presenças nos espaços de ausências, pois elas estão como momentos prazerosos. Vejo isso nos diários de muitos colaboradores: — “[...] Gosto de jogar futebol. Gosto de outras brincadeiras. Eu sou um bom aluno e gosto de estudar, sou trabalhador e eu sou feliz, curto minha vida, sou muito inteligente, sou amigo dos meus colegas”.²⁰ — “[...] brincávamos muito inclusive de balango, de pular corda, quando chovia era a maior festa, abaixo da minha casa tem uma ladeira, aí quando vinha a chuva a demora seria parar para podermos sair e brincar de escorregar, [...]”.²¹ Aprecio essa ideia de diversão, se opondo à falta de recursos, como a ausência dos brinquedos. Ao falarem em nadar, a ação em si não é a mesma de um frequentador de piscinas particulares ou de clubes, nem mesmo do frequentador de outros ambientes de diversão. No entanto, do lugar de riacho seco, a pouca água da chuva também pode propiciar o prazer.

Percebo sim as brincadeiras, elas estão pela criatividade de brincar; brincar, improvisando os brinquedos, pela possibilidade de vivência integrada e ativa, através das ações criadas em contato com a natureza local. Com isso, não quero omitir as faltas existentes, por isso tento descobrir maiores subsídios para entender de onde vem o entusiasmo para as brincadeiras e os vejo, tanto em

marcas de ambientes familiares, quanto na escola multisseriada.²² Nesse caso, observo a relevância do recreio e das atividades integradas: — “[...] Na minha infância eu ia para a escola estudar e na hora do recreio eu e minhas colegas brincávamos de roda e corre-corre e a cantiga de Mariazinha e Carrapicho e foi muito marcante para mim [...]”.²³ Mesmo sendo um pequeno tempo, o recreio deixa suas marcas, como a liberdade de expressão, entusiasmo, constituindo espaço de integração com as atividades do ensino formal.

Para compreender o que digo, em Ornellas (2005)²⁴, encontro a defesa da escuta no ambiente transferencial do ato educativo. Certifico-me de que, entre os colaboradores da pesquisa, o ambiente favorece a escuta e as suas poucas práticas de leituras têm contribuído para lhes garantir participação e parceria, principalmente pela possibilidade de estender as brincadeiras para outros espaços de socialização das experiências de vida, as quais se caracterizam por aproximações e por diferenças.

Reporto-me à necessidade de paciência histórica e, ao mesmo tempo, à realidade, conclamando a movimentação, mesmo em lugares mais isolados. Paciência e movimentação são lados que exemplificam a contradição do mundo atual, marcado pelos desafios. Com essa ideia, vou adentrando as leituras, agora focalizando, mais especificamente, o espaço da educação rural, atendo-me às orientações multisseriadas. Para Belo (2002), a leitura como atividade de atribuição de sentidos, não só dos impressos, escritos ou não, mas para, além disso, como a voz e o gesto. Encontro na vivência advinda dos ambientes rurais as estratégias valorizadas na organização das práticas de leitura, por serem realizadas a partir de uma diversificada tipologia textual e pela socialização do grupo de alunos e as várias séries, na mesma sala, favorecendo leituras amplas para as experiências vividas.

Busco os estudos de Pereira e Schaller (2008), ao discutir o sentido da experiência escolar para jovens de EFA²⁵, ressaltando que esses jovens demonstram entusiasmo, ao falarem dos diversos

momentos do seu cotidiano, diferenciando o aprendizado das experiências com outras escolas. Com esses estudos, do lugar, onde se vê muitas ausências, também vejo ser possível falar de presenças, como essa situação de bem-estar já tão anunciada pelos colaboradores da pesquisa. Com isso, não quero dizer em omissão das ausências, elas são visíveis, inclusive na escola em que os poucos livros lembrados foram as cartilhas, ABC, a bíblia, e os didáticos, manuseados pelos professores, a partir do contato com a escola. Mais uma vez, vejo-me no espelho deles, como também identifico outras itinerâncias, cujas práticas de leituras vêm das histórias difundidas e da ausência dos livros: “Não venho de uma biblioteca paterna, e sim de sua ausência [...]”. (SANCES NETO, 2004, p. 34)

Compreendo que as ausências são, também, propiciadoras de presenças, quando acontece o incentivo e o acompanhamento dos que se encontram nos espaços marcados pela falta. Lembro-me dos que vencem sozinhos, os autodidatas: “Não se passa da condição de aprendiz à de leitor sem uma ruptura”. (FRAISSE, 1997, p. 33) Nessa situação, em diálogo com o autor, a lógica a ser evidenciada não é a do herdeiro das leituras e sim a do autodidata. Para isso, faz-se necessário sair da origem e, ao desfazer o universo mental referendado pela viagem real ou mítica, ser capaz de acessar novos saberes e novas práticas culturais.

Assim, no processo, em variados espaços, percebo a singularidade da constituição leitora. Então, vou ao encontro das práticas leitoras que falam de alfabetização das multisseriadas, em contato com o método silábico, não diferindo, portanto, de tantas escolas brasileiras, cuja vivência da leitura é descontextualizada: — “Me constituí leitora através de vinte e três palavrinhas que se chama o A.B.C, fui juntando letras diferentes e formava palavras [...]”.²⁶ Focalizo a cartilha na constituição leitora, representando os impressos encontrados: — “[...] comecei a ler em uma cartilha da alfabetização com textos pequenos e com palavras fáceis de ler e escrever, esta foi a cartilha que eu os meus irmãos tínhamos mais contato [...]”.²⁷

Chiara (1993) acena para a leitura, não como processo de decodificação de sinais, mas como atividade de dar significado ao mundo, a leitura como conhecimento, divertimento, evasão, enredamento num mundo em que está em dilatação. Com essa ideia, constato o espaço onde vivem os leitores, como chamativo à leitura dos próprios mundos; mundos trazidos pela memória, as lembranças marcantes da infância, sejam elas prazerosas ou não. Diante do espaço da pesquisa, falo de presenças e de ausências, entendendo por presenças as leituras que se dão pela oralidade, as histórias difundidas, as brincadeiras, levando-se em conta a cultura local. Quanto às ausências, as leituras limitadas e as imposições da formalidade no ensino. Posso falar, ainda, em desafios, no sentido de aproximação com o mundo impresso, ampliando os espaços já adquiridos e valorizados pela leitura que provoca um confronto com a realidade.

Urbano/rural: espaços do palco para a vida

Com a expressão “Atriz do palco da minha vida” trago um trecho do diário de uma colaboradora da pesquisa: — “[...] comecei a colecionar fotografias dela, eu queria ser atriz. E hoje, sim. Sou atriz. **Atriz do palco da minha vida**, com o meu simples nome que inspira saudade, música, alegria e Felicidades [...]”.²⁸ A partir daí, especifico mais os espaços urbanos e rurais representativos da pesquisa, por compreender a atuação de quem, no ir-e-vir para os diversos lugares, fala das práticas de leitura, a partir de histórias de leituras e da vida. Ao pensar em palco, trago as narrativas dos leitores da BMAT, sendo representadas e vividas, ora em contato com a educação urbana, ora com a rural.

Nesses lugares, localizo os colaboradores da pesquisa, sua atuação, enquanto promotores da vida, observando que suas leituras revelam marcas cotidianas. Irene, por exemplo, comparando-se a uma atriz, ao responder exigências da vida, fez opção por adotar

dois filhos, mesmo já sendo mãe dos seus próprios, e sua decisão tem relação com as dificuldades identificadas. A mãe biológica dos filhos adotivos tinha problemas mentais, precisando, portanto, afastar-se deles por conta dessa patologia.

Da vida mais localizada, seu palco para o exercício de atuação tem relação com ações do cotidiano, suas alegrias e mazelas, fazendo-me lembrar do sentido de lugar: “[...] quanto mais próximo à origem, mais universal [...]”. (GOMES, 1999, p. 267) Nessa ideia de valorização da província, para não cair no artificialismo cosmopolita, tomo a pesquisa, a qual vai me fornecendo subsídios para o encontro de marcas singulares, identificadoras do espaço de vida, e me apontando caminhos cada vez mais inesperados.

Então, viajo muito mais pela possibilidade de conhecimento do caminho, à medida que vou adentrando nele. Aprecio essa condição; por ela, chego à narrativa escrita de outra colaboradora. A única, dentre os demais, que viveu sua infância em uma cidade grande, vindo para a zona rural da Bahia no período da adolescência. Ela fala desse tempo infantil, como a saga da menina Maria, de *Hoje é dia de Maria*: — “[...] me fez recordar a minha infância, perdi minha mãe quando eu tinha oito meses de nascida e meu pai casou-se com outra mulher que passou a ser minha madrasta, sofri muito, dos três aos cinco anos de idade [...]”.²⁹

“As duas Marias” encontram-se pelas histórias da infância e descrevem os atos de violência física e psicológica da madrasta em relação a uma criança. Vejo-as falando de si e do que viveram com o abandono, pela falta de escuta e de acolhida no momento em que o apoio familiar fazia-se imprescindível. Trago mais perto de mim essas experiências escondidas na interioridade do sujeito e me questiono: o que é viver convivendo com traumas que não foram, sequer, escutados? Vejo-me diante de labirintos, mas sigo a viagem na escuta ao silêncio que fala.

Pelas histórias das Marias, a mulher temível dos contos de fada de outrora, a madrasta, aparece, em um tempo, onde esse

papel de “ser madrasta”, ganha outra conotação, ou seja, alternativa para garantir harmonia infantil, sobretudo em muitas situações de relacionamento familiar desfeito. No entanto, as muitas histórias fazem-se possíveis, inclusive para trazer à tona, os dramas escondidos na interioridade de uma pessoa “[...] na nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial [...]”. (BACHELARD, 1993, p. 25)

Com essa ideia, penso no que é retornar ao mundo infantil de forma imóvel, no entanto, por essa possibilidade, discuto a relevância do que foi dito e das nossas casas, enquanto universo para a permissão de aprofundamentos com os nossos mundos e sem temer desafios encontrados no caminho, agarro as perguntas, inclusive as que me transportam ao silêncio. Nessa escuta, prossigo minha viagem pelas histórias de leituras e já, no desfecho do diário de Maria, percebo sinalização de caminhos, quando encontro os dizeres: “Vi as pedras florar”, parecendo expressar travessia. Travessia da vida, porque do lugar em que a colaboradora fala em floração, deparo-me com a nova moradia e o contato com outras experiências de vida.

Desses novos percursos de vida, encontro a mulher, mãe e professora no ensino infantil com muitos anos dedicados à educação rural e multisseriada. Certifico-me dos significados de pertencimento presentes na vivência da colaboradora, como se já estivesse na localidade desde a fase infantil. Não a vejo falando em livros nesse momento da vida, mas das diversas situações, agradáveis e/ou desagradáveis, demonstrando a necessidade de escuta.

Barreto (2006), referindo-se à concepção de leitura na contemporaneidade, diz ser ato complexo de produção, de construção e de negociação de sentidos, ressaltando o papel do leitor, no ato de significação, ou seja, o que seleciona as relações do texto com as quais se identifica mais. Com essa ideia, a partir das itinerâncias do leitor, adentro-me às leituras desenvolvidas, tanto

nos espaços urbanos, quanto em ambientes rurais, observando as presenças e ausências nesses dois lugares, seja pela continuidade de estudos ou por outras razões: — “[...] Nasci em Caetitê, terra de educação, no distrito de Maniaçu, povo de muita animação, adoro Riacho da Vaca, gente de bom coração [...]”.³⁰

Entre a cidade e a zona rural, as histórias dos leitores da BMAT acontecem. No percurso das duas professoras, morando e ensinando na roça, precisaram da formação continuada e viveram viajando entre os dois espaços. Não apenas, agora, mas desde o período em que as conheci no Projeto Logos II³¹, quando atuavam como professoras leigas, nas classes multisseriadas. Desse local, onde as condições para a propagação da cultura estão longe de ser ideais, observo, pela cultura local, as condições reais, precisando ser incentivadas, principalmente pelas práticas de leitura para a difusão da ideia de compromisso e de pertencimento: — “[...] e tem um terno de Reisado que é tradição da comunidade e o povo gosta muito. Riacho da Vaca, anos atrás era mais animado. Sentimos muita falta do pessoal que saiu por causa da indenização da INB. **‘Hoje já estamos acostumados’**”.³²

A narrativa acena para o reconhecimento do local e, num tom saudosista, acena para as faltas, como a saída do pessoal com a chegada da INB.³³ Fala, também, em outra parte da narrativa, em ganhos, como o museu geológico, idealizado para exposição dos minérios da região e o reisado, o qual é destacado como tradição, cultura local. Chama-me atenção a expressão: “Hoje já estamos acostumados”. Tenho por ela uma sensação estranha, mas vou, como quem acha possível viajar, sem perder de vista a sintonia com os espaços de análise e com o pensamento nas perdas e ganhos dos caminhos da vida. Constato algumas perdas sendo inevitáveis; às vezes, necessárias para o avanço na constituição do sujeito-leitor. É evidente, porém que, em alguns casos, essas perdas vêm pela imposição, nesse caso, sequer são consultados.

E, assim, percebo a viagem não querendo prosseguir de forma silenciosa. Dessa voz que fala, do silêncio que escuto, às vezes, vejo-o em gritos. Então, recorro a Faria (1998), ao falar que Mallarmé examina diversos modos de leitura em silêncio, até chegar aos espaços em branco, como ressalta a autora: “Na obra de Mallarmé, a leitura em silêncio pode ser também a leitura do silêncio”. (FARIA, 1998, p. 231) Tento pensar o que seria leitura do silêncio e, como uma resposta, não a resposta, surge em mim a ideia de que as perdas e ganhos da vida estão para todos; algumas irreversíveis, outras não.

Apego-me ao processo, pelas leituras, ao propiciar ao leitor o encontro com significados, compreendendo essas perdas e ganhos, na perspectiva de poder abrir-se na aventura da vida. Então, preparo-me ainda mais para continuar a viagem, pensando em quem chega, no lugar de ausências, tanto para a exploração de riquezas naturais ou pelas práticas de leitura da BMAT, para a constituição de leitores. Na ligação oposta entre perdas e ganhos, riqueza e pobreza, vou ao encontro das práticas de leitura da BMAT.

*As práticas de leitura da BMAT:
entre viagens, leituras pelo mundo?*

Em lugares mais isolados, onde há poucas condições de trabalho e de sobrevivência, lugar da falta de investimentos nas políticas para a valorização do homem que vive no meio rural, da falta de espaços para a propagação de materiais da cultura local, observar a BMAT abrindo caminhos é bem significante. E o colaborador da pesquisa assim a intitula *O carrinho bonitinho*: — “A biblioteca chegou, nós fomos visitar, fiquei muito pensativo e não parei de observar [...]”.³⁴ — “[...] Todos pegavam livros para ler em casa e com isto me deu esperança de conseguir alguma coisa na vida, porque é muito bom quando tem alguém para incentivar a gente a continuar estudando”.³⁵

Para compreender o entusiasmo com a BMAT, penso ser preciso considerar questões já ditas, como o lugar das ausências. Nesse caso, o mínimo que se espera é a acolhida. Chama-me a atenção, porém, a forma como os colaboradores da pesquisa recebem a BMAT. É como se estivesse chegando a terras adequadas, observo isso a partir de questões do tipo: como me constituí leitor(a), quem me incentivou a ler, quais práticas de leituras eram desenvolvidas em minha infância, que implicações esses fatos identificadores causam em mim, como vejo a BMAT, e as práticas de leitura desenvolvidas por ela: — “[...] ela é uma biblioteca extremamente legal para quem sabe ler pra quem não sabe e para os analfabetos e assim vai em frente, ela nos ajuda em tudo [...]”.³⁶

Os colaboradores da pesquisa revelam o quanto foi acertado, por parte da BMAT, escolher as escolas multisseriadas e rurais para desenvolver as práticas de leitura. Identifico por ela, não apenas a chegada de livros, mas também outras possibilidades de leituras para os diversos gostos e para os diversos leitores. Acompanhando as narrativas escritas, a partir de questões referentes às leituras de textos³⁷, os quais favorecem as lembranças do processo de constituição leitora, os colaboradores da pesquisa trouxeram seus conceitos de leitura: — “Para mim, **leitura é ler e viajar pelo mundo** afora através da imaginação descobrindo e conhecendo sempre mais e mais, novas coisas”.³⁸ — “[...] A leitura é o melhor caminho, que nos abre uma porta secreta iê, iê, iê, vou ler muito mais. Ah, ah, ah, pela leitura posso ter, ter, melhor desempenho, nossa comunicação vai melhorar, iê, iê, iê, que aula feliz”.³⁹ Pensando o porquê dessa forma de representação da leitura, ou seja, viagem pelo mundo ou como caminho de acesso à porta secreta, trago a ideia de Ianni (2000), de que a viagem revela alteridades, favorece a recriação de identidades e desvenda pluralidades, também para os que viajam de forma imaginária, pela possibilidade de ouvir histórias, de lê-las, ou vendo coisas, pessoas e signos de outros mundos. Impulsionada por essa ideia de entrelaçamento das histórias de

leitores, comparo o que vem sendo escrito e falado: — “[...] ela nos traz mais conhecimento e mundos novos e abre novas portas para o conhecimento [...]”.⁴⁰ — “[...] Os jovens de hoje não querem mais saber de pesquisar em livros, pois na internet já se encontra tudo resumido e pronto. Os livros das bibliotecas, aos quais tenho lido têm me feito ver o mundo de outra forma, [...]”.⁴¹

Encontro a defesa da leitura, a partir de livros, como aponta Silvanete. Aborda, ainda, questões elementares ligadas ao mundo atual, a preferência por outras linguagens, destacando a escolha do computador em lugar dos livros. Por esses caminhos, chego mais próximo das práticas de leitura BMAT⁴², desenvolvidas nas escolas multisseriadas. Talvez pelo fato de não precisar vincular sua programação às exigências formais do ensino, a BMAT vem desenvolvendo as práticas de leitura de forma livre, como opção de desejo e de lazer, sendo propiciadora, pelo que observo, de leituras muito apreciadas: — “[...] Aqui em Riacho da Vaca, mais uma vez a comparecer, a biblioteca móvel, de grande desejo e lazer, trazendo orientações, para nós todos aprender [...]”.⁴³ Identifico a BMAT para os leitores, sejam eles da oralidade ou para os que já têm domínio da escrita: — “A Biblioteca Móvel Anísio Teixeira trouxe muitos livros para nós [...]”.⁴⁴ — “[...] Eu vejo ela como se fosse minha família me incentivando a ler, as leituras têm sido muito maravilhosas [...]”.⁴⁵ — “[...] Ler é bom, ler é uma animação, faz lembrar os passados do fundo do coração. Faz também aprender a dar e receber educação [...]”.⁴⁶

O contato com elementos significativos na criação do texto, como a sensibilidade poética, encontrada no lugar de ausência, não somente nesse período da pesquisa, mas desde os primeiros contatos, reafirma em mim essa ideia de que nas ausências há presenças, favorecendo ao lugar “vazio” a palavra com sentido, geradora de vida, ao combinar poesia, música, dança e teatro. Nessas circunstâncias, entendo, como aponta Ianni (2000), o que é provar ser, de modo simultâneo, ora um deserto, ora plena de sentidos,

dependendo da forma pela qual a palavra é escrita, falada, lida ou ouvida. Assim, a partir daí, discuto a preocupação da BMAT, em favorecer os livros para propiciar a constituição leitora. Livros e outras atividades de leitura são encontrados em lugares de ausência, no Alto Sertão Baiano, lugar do paradoxo da vida: ausências e presenças, pobreza e riquezas, sofrimento e alegrias, escassez de chuvas em algumas épocas e a abundância em outras e assim penso: poderia falar em diálogo entre as leituras legitimadas e as não legitimadas?

A constituição do leitor, leituras de si e de outros mundos

A contação de histórias tem sido uma experiência propiciadora da constituição leitora, desde tempos remotos. Ela antecede a leitura dos livros, embora seja uma prática que vem desaparecendo na sociedade de hoje. Neste sentido, Moraes (2001) chama a atenção para a perda das experiências, tanto de quem as transmite, quanto de quem as ouve. A autora defende a ideia de valorização das histórias vindas das relações humanas, tanto as próprias, quanto as alheias, a fim de que o sujeito-leitor, de posse de suas experiências, possa contá-las, garantindo as marcas vividas e conhecidas, através do ato de ouvir e de contar histórias.

De posse dos instrumentais referidos, a pesquisa vai sinalizando para a relevância das histórias na constituição leitora, oferecendo possibilidade de olhar o passado e as leituras presentes, entrelaçando-se com outras leituras que retratam o processo leitor, como a do menino Canetti. Através dessa teia da vida que vai se tecendo pela condição de contar e de ouvir histórias, posso, também, me enxergar no percurso, ao pensar meus caminhos de como me fiz leitora. Pelas leituras, ao contar e ouvir histórias, percebo encontros e desencontros entre as diversas culturas: — “[...] Com muita insistência e confiante em encontrar foi até o riacho, e lá sua vaca estava, totalmente embicherada”.⁴⁷

Estendendo laços de convivência entre si e em meio à comunidade, pelas atividades de leitura nos espaços culturais, a contação de histórias propicia leituras do imaginário infantil. Eles contam as histórias pessoais e sociais, falam das próprias experiências e garantem a constituição leitora, ao falarem de seus percursos. Não só na família, mas também nela, a contação de histórias está para o incentivo ao ato de ler e para conduzir novas leituras: — “[...] Desde criancinha minha mãe sempre lia historinhas pra mim, historinhas estas que eram superinteressantes e me fazia sorrir demais. Fui crescendo, e com isso de ler e sempre achar “engraçado” fui me dedicando [...]”⁴⁸

Fala das leituras pelo gosto que se amplia em contato com elas, constituindo fontes, também, de revelação da vida, a realidade: — “[...] Desde bem pequeno já tive contato com livros, revistas, estorinhas etc. Aprendi a ler quando a minha mãe preparava aula para seus alunos [...]”⁴⁹ Ou então: — “[...], pois ela incentivava a gente à prática da leitura, através das práticas de livros, textos, poemas e a prática da leitura através de desenhos, pois cada desenho que eu fazia tinha um sentido e retratava alguma coisa [...]”⁵⁰

As lembranças escolares trazem o ato de ler e de escrever pelo alfabeto em contato com os irmãos, como se a escola fosse uma continuidade da família, quando necessário, a criança era guiada pela “mão” da professora, para o desembaraço da escrita, prática essa bem comum em tempos anteriores, na vivência da alfabetização na ruralidade baiana: — “[...] Mas eu me constitui leitora através do ABC onde a professora Irene foi me incentivando juntamente com meus irmãos mais velhos. Lembro-me da minha inocência de criança com uma cartilha rosa novinha, [...]”⁵¹

A alfabetização silábica aparece nas narrativas escritas, evidenciando sílabas, palavras e até o texto, mas não os seus significados e o contexto, revelando o modelo de escola a ser seguido, tomando a sílaba pela sílaba. Através do trabalho desenvolvido pela BMAT, no entanto, é possível ver não só os livros, antes escassos,

circulando entre os leitores das escolas multisseriadas, mas também as práticas de leitura sendo descritas com gosto. Entendo que essa conquista é resultado do incentivo da família/escola, dos ambientes de vivência comunitária e pela iniciativa da BMAT, através das leituras: “[...] É preciso ampliar a rede de bibliotecas e difundir a idéia de que esse pode ser um espaço de leitura e não apenas de realização de tarefas escolares [...]”. (ABREU, 2004, p. 37)

De fato, tomar os espaços bibliotecários como lugar de leituras, tem feito da BMAT um espaço valorizado pelos colaboradores da pesquisa. Se, ao contrário, presta-lhes, apenas, o serviço de emprestar livros, uma parte dos colaboradores prefere ir à busca das suas brincadeiras. Constato essa prática, principalmente por parte dos meninos, dos encontros de leitura, quando foram brincar de bola em volta da pequena escola, disputando com os passarinhos o barulho no local; as meninas, no entanto, buscaram o empréstimo dos livros e começaram a ler.

Nos encontros desenvolvidos, diferente de leitores citadinos, encontro, como marca da cultura local, os versos enquanto preferência na produção textual, ao realizar os recitais. Talvez essa busca pela estruturação do texto poético tenha relação com a manifestação espontânea das leituras locais, a exemplo do reisado. Encontro na tradição do reisado, a Folia de Reis, como orgulho dos comunitários, premiações conquistadas: — “25 de dezembro, quando o galo deu sinal, ai meu Deus, que nasceu o menino Deus, numa noite de Natal, ai meu Deus [...]”⁵²

Compreendo o Terno de Reis, prática cultural passada de geração em geração, como uma atividade oriunda da oralidade, com marcas na religiosidade da cultura popular. Talvez, por isso, os colaboradores da pesquisa tenham sugerido o encerramento dos encontros de leitura através de um festival de poemas e de músicas, ocasião em que a Casa Anísio Teixeira e os leitores do local firmaram compromisso para organizar a Casa de Cultura na antiga escola Janir Aguiar.

Transcrevo parte do longo poema, vencedor do festival, e observo a ideia da leitura da vida para enfrentar fronteiras pela possibilidade de acionar a imaginação: — “[...] A leitura em nossa vida. É uma eterna imensidão. Nos faz transparecer. No meio da multidão. Enfrentar outras fronteiras. Através da imaginação [...]”.⁵³

Com essa idéia, identifico os colaboradores da pesquisa e sua constituição leitora e de uma leitura que puxa a outra para o conhecimento de fatos, personagens, espaços, tempos de voltar e olhar o passado, para perceber ações que poderiam ser diferentes, chego às histórias lidas das mais diversas formas. Como as que avô e neto, personagens representadas pelo grupo de teatro da Casa Anísio Teixeira, dialogam sobre a leitura e a escrita, a partir do texto adaptado de Castanha (1995).⁵⁴ Observo que, no desfecho do texto, avô e neto falam da descoberta de que o rei não sabia ler, muito menos escrever, revelando que a conquista dessas ações é condição de não mais comer livros, ao contrário, devorá-los pela leitura.

Então, no entrelaçamento das leituras, trago o diálogo inicial desse texto, em que pai e filho, o menino Canetti e seu pai falam da vida, da profissionalização e sua defesa para que essa escolha fosse feita pelo desejo do filho. Algo semelhante encontro, ao observar essa história sendo contada, pelo diálogo entre avô e neto, e fico observando os olhares brilhantes e atentos dos colaboradores da pesquisa: — “[...] Eu quero crer na boa leitura, levar os jovens a ter cultura, quero crianças livres sorrindo e aprendendo, se divertindo [...]”.⁵⁵

No ato de criação, pela possibilidade das releituras, espelhando-me no trecho da paródia escrita e apresentada por Marinalva e Anatália, lembro-me do que diz Lajolo (2004, p. 12), a respeito do fim da história: “[...] Frustradas, exacerbadas ou satisfeitas – mas sempre renovadas ao longo da leitura – as expectativas empurram o leitor de uma página para outra, até que se chegue à última”. Ao acompanhar os leitores indo ao encontro de livros para ampliar suas histórias, vejo-os com expectativas, querendo ser empurrados, a partir das marcas das práticas de leitura.

É evidente que a criação de espaços culturais de leitura pretende congrega adeptos a partilhar dessa parceria. No entanto, não se pode pretender que todos embarquem nessa aventura. O convite para a leitura, portanto, é fruto de escolha que passa, também, pela motivação de querer ser ou não um leitor.

Notas

¹ Orientadores Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza e Prof^a Dr^a Verbena Maria Rocha Cordeiro. GRAFHO/PPGEduC/UNEB – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB/Salvador, Bahia. Trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa “Diversas Ruralidades - Ruralidades diversas: Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo”, com financiamento do CNPq e FAPESB.

² [...] região semi-árida, demarcada pelos fenômenos climáticos; região do sertão, caracterizada pela morfologia da vegetação; região do Alto Sertão da Bahia referenciada na posição relativa ao curso do rio São Francisco na Bahia e ao relevo baiano, que ali projeta as maiores altitudes. Neves (1998, p. 22)

³ Cf. estudos de Nóvoa (1988), Poirier e outros (1999), Josso (2004) e Souza (2006).

⁴ Gleidiane.

⁵ Rafael.

⁶ Rosângela.

⁷ Rosilene.

⁸ Cf. poemas de Roseana Murray: *Receita de dizer o nome*, *Receita de se olhar no espelho* e *Receitas de se olhar*, encontro de pesquisa, dia 15/01/2008.

⁹ Euzivânia.

¹⁰ Juscelma.

¹¹ Maria Aparecida.

¹² Regimara.

¹³ Anatólia.

¹⁴ Demilton.

¹⁵ De acordo com Souza e Cordeiro (2007), “[...] Os diários comportam e entrelaçam experiências e acontecimentos que vão constituindo identidades e subjetividades, centradas no processo de narrar a própria vida [...]”.

¹⁶ Rogério, 12 anos.

¹⁷ Segundo Berman, (1996), “são muitas as fontes que alimentam o forte movimento em torno da vida moderna: grandes descobertas nas ciências físicas; a industrialização da produção; a descomunal exploração demográfica; rápido e, muitas vezes, catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa; Estados nacionais cada vez mais poderosos; movimentos sociais de massa e de nações constituindo um mercado capitalista mundial em constante expansão”.

¹⁸ *Hoje é dia de Maria*, cultura popular e dramaturgia, microssérie que exhibe personagens ricos e fascinantes do imaginário brasileiro. Na primeira jornada, há a saga da menina, Maria, que é obrigada a fugir de casa pelas maldades da madrasta e pelas bebedeiras do pai. Apesar das dificuldades, não desiste dos seus caminhos. A segunda jornada mostra Maria diante dos perigos da cidade, contando apenas com a proteção do defensor da poesia e da justiça – Dom Chico Chicote - TV Globo - 2004/2006 – (encontro da pesquisa, dia 29/01/2008, Casa Anísio Teixeira).

¹⁹ Juscelma.

²⁰ Rogério.

²¹ Marinalva.

²² As escolas Janir Aguiar e Altair Públio de Castro eram multisseriadas. Dialogando com Pinho (2004) e o ensino dessas escolas, percebo a necessidade de compreender as classes multisseriadas do meio rural para discutir a qualidade do ensino. Por que querer superá-las? Até que ponto esse é o caminho mais adequado? Por que pouco se estuda sobre a temática?

²³ Anátalia.

²⁴ Cf estudos de Ornellas (2005, p. 55).

²⁵ Escolas-família agrícolas do Estado do Amapá. A pesquisa foi feita em colaboração com Jean-Jacques Schaller (EXPERICE), com financiamento da FAPESP.

²⁶ Carliana.

²⁷ Juscelma.

²⁸ Irene, (grifo nosso).

²⁹ Maria Aparecida.

³⁰ Silvanete.

³¹ (Ministério da Educação e Cultura – MEC e S. E de 1º e 2º Graus – Convênio SEPS/MEC – CETEB), com um núcleo funcionando em Caetité, onde atuei, de 1985 a 1989, auxiliando na orientação e supervisão docente.

³² Demilton, (grifo nosso).

³³ Indústrias Nucleares do Brasil (INB), empresa que faz a exploração de urânio na região.

³⁴ Edílson.

³⁵ Demilton.

³⁶ Euzivânia.

³⁷ *Felicidade clandestina*, Clarice Lispector, *Herdando uma biblioteca*, Miguel Sanches Neto, *Álbum de Leitura*, Lílian Lacerda, dentre outros, foram importantes para impulsionar as discussões da constituição leitora.

³⁸ Marinalva, (grifo nosso).

³⁹ Rosilene, Euzivânia, Carliana.

⁴⁰ Anatália.

⁴¹ Silvanete.

⁴² A Biblioteca Móvel está vinculada à Biblioteca Pública da Casa Anísio Teixeira e atua, prioritariamente, na zona rural, em classes multisseriadas. Não é, portanto, um trabalho desarticulado do projeto como um todo, pertencente à Casa Anísio Teixeira. É uma extensão que está permitindo à comunidade em geral o acesso à cultura e à educação, além de despertar o interesse pela leitura e para o aprendizado. É um projeto que tem o patrocínio das Indústrias Nucleares da Bahia e do Programa de Incentivo à Cultura – FAZCULTURA – do governo do Estado da Bahia. O acervo é composto de mais de mil livros, periódicos, vídeos e CDs. Abrange todo tipo de literatura, inclusive a infanto-juvenil; há livros didáticos e obras de referência (atlas, dicionários e enciclopédias); está equipada com computador, tv, vídeo e proporciona atividades de animação (contadores de histórias, oficinas de arte-educação, exibição de vídeos, teatro, músicas, empréstimo a domicílio, bem como a orientação de pesquisas em meios tradicionais e digitais. (Projeto da BMAT, 2000)

⁴³ Rosilene, Juscelma, Geovane.

⁴⁴ Aparecida.

⁴⁵ Carliana, 15 anos.

- ⁴⁶ Rosilene, Euzivânia, Carliana.
- ⁴⁷ Marinalva, 16 anos.
- ⁴⁸ Marinalva.
- ⁴⁹ Demilton.
- ⁵⁰ Edilson.
- ⁵¹ Silvanete.
- ⁵² Elenilde e Silvanete.
- ⁵³ Robério, 15 anos.
- ⁵⁴ Adaptação de Castanha (1995): “Então escuta. Era uma vez, nos tempos que vaca preta dava café com leite e galinha nascia dente... Um rei que morava lá pras bandas do Riacho das Vacas. E esse dito cujo rei comia histórias... Comia histórias Vô?”
- ⁵⁵ Marinalva e Anatália.

Referências

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: global, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARRETO, Ângela Maria. *Memória e leitura: as categorias da produções de sentidos*. Prefácio de Vanda Angélica da Cunha. Salvador: EDUFBA, 2006.
- BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CANETTI, Elias. *A língua absolvida*. História de uma juventude. Trad. Kurt Jahn. – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTANHA, Marilda. *O rei da fome*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira A. Oliveira e SOUSA, Cynthia P. de. O amor dos começos: por uma história das relações

com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p 151-171, dez. 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 269-270.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHIARA, A. C. D. de R. Leitura e memória. In: PROLER/SEMINÁRIOS DE LEITURA. 1993. Goiânia. *Seminário...* Goiânia: [s.n.], 1993. (mimeo).

FARIA, Zênia de. Mallarmé: concepções de leitura. In: MARQUES, Reinaldo; BITTENCOURT (Org.). *Limiares críticos: ensaios sobre literatura comparada*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FRAISSE, E. et al. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, Renato Cordeiro. Cidade e identidade nacional na narrativa brasileira contemporânea. In: ANDRADE, Ana Luiza; BARROS, Maria Lúcia Camargo; ANTELO, Raul. *Leituras do ciclo*. Florianópolis: ABRALIC; Chapecó: Grifos, 1999.

IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, L. de. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitura*. São Paulo: UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa. Carlos Drummond de Andrade: uma história exemplar de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 1. ed 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

- LLOSSA, Mário Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução Cordélia Magalhães. São Paulo: ARX, 2004.
- MORAES, Ana Alcídia de Araujo. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lilian da. *Entre leitores: alunos e professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- MURRAY, Roseana. *Receita de olhar*. São Paulo: FTD, 1997. Savary. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. *Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio (um estudo da história regional e local)*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia; Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa MS/DRHS/CFAP, 1988.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.
- PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. *Presença Pedagógica*, v. 10. n. 59, p. 55-61, set./out. 2004.
- PEREIRA, Izabel Galvão Gomes; SCALLER, Jean-Jacques. Centro Interuniversitário EXPERICE: um olhar ampliado sobre educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PINHO, Ana Sueli Teixeira de. *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc -) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Educação – Campus I - Salvador, 2004.
- POIRIER, Jean et al. *Histórias de vida: teoria e prática*. Celta Editora, Oliras, 2 ed. 1999.
- SANCHES NETO, M. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Por entre escritas, diários e registros de formação. Revista de educação. *Presente*, Salvador, ano 15, n. 2, p. 44-49, jun. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

Na memória, o sentido da leitura de professoras

Carla Verônica Albuquerque Almeida
Elaine Pedreira Rabinovich

A partir do momento em que o indivíduo está inserido no mundo, vai confrontando diferentes horizontes de significados, de acordo com as posições por ele assumidas. “O indivíduo sente-se inserido à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo por ele mesmo e pelos outros”. (SILVA, 2002, p. 32) Desta forma, a atribuição de significados se revela pelo estar no mundo. O ser humano constrói seu conhecimento e nesse processo a leitura configura-se como um dos elementos possibilitadores dessa construção, por ser uma prática social das mais importantes.

A leitura reveste-se como ferramenta essencial ao processo civilizatório e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social, apresentando-se em todas as épocas e em lugares distintos, sob diversas dimensões, rompendo paradigmas através dos tempos. Sobre esse aspecto, Zilberman (2000, p. 90) enfatiza que “[...] a literatura se produz em nome dela, porque seu efeito é esse: compete-lhe a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais, papel que se efetiva por conseqüências da leitura”.

O mundo transforma-se aos olhos do indivíduo quando este é transformado. A sua posição frente à realidade se altera e esta já não é mais vista como antes, porque a nova perspectiva assumida pelo indivíduo ampliou sua compreensão da realidade. Na leitura, o leitor encontra-se com o texto e, ao compreendê-lo, vai modificando-o, ajustando e ampliando as suas concepções, as quais vão exercendo um impacto sobre a sua percepção. Observemos a posição assumida pela professora M.L.S., que corrobora essa assertiva,

quando questionada sobre a relação da leitura e a realidade, ao afirmar que

— A leitura foi muito importante, foi fazendo eu descobrir novos caminhos, sem isso talvez eu não tivesse conseguido gostar, se eu tivesse só na sala de aula fazendo aquilo ali por obrigação e sem entender o que eu estava fazendo.¹

Segundo Perissé (2000), na leitura criativa, o leitor deve assumir a obra como se ele mesmo a tivesse criado pela primeira vez, e não como algo já fechado e definido. Deve apreender o dinamismo interno e o poder expressivo das palavras do texto, das cenas descritas, das imagens, das metáforas, dos personagens em ação etc. Mas, para que esse dinamismo e essa expressividade fiquem patentes, os textos devem ser lidos à luz de uma experiência de vida aprofundada na reflexão, que nos permita perguntar ao texto e, sobretudo, ouvir o texto.

O sujeito atribui sentido ao texto, ao constituí-lo, transformando-o em algo diferente, novo, dando vida ao mesmo, através das modificações oriundas das diversas leituras já realizadas. “[...] Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra”. (CHARTIER, 2001, p.11)

Cada sujeito leitor, no percurso de sua vida, vai construindo o significado pessoal de suas leituras e o associa aos vários significados implícitos em um dado texto. “O leitor ‘maduro’ é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu”. (ORLANDI, 2002, p. 107)

Assim, pensar a leitura como construção de sentido é acreditar que o ato de ler pode ser compreendido como prática social, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas.

O leitor não apenas constrói os sentidos do texto, mas também é construído por ele através da identidade estabelecida entre ele, o texto

e a leitura, o que proporciona uma ampliação do seu acervo cultural. De acordo com Bakhtin (2003, p. 96), ao “mergulhar” no texto, o sujeito-leitor aciona inúmeros outros textos que compõem seu repertório e possibilita uma inter-relação entre eles, construindo sentidos.

— [...] a leitura é conhecimento, é uma viagem turística que você faz através dos livros [...] um conhecimento que você não tem como... você não tem nem como avaliar porque lhe dá todas [...] através do livro todas as portas se abrem de conhecimento.²

Na perspectiva de Cavallo e Chartier (1998), a leitura e o texto existem porque há um leitor para dar-lhe significação, e que todos aqueles que leem textos, o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas, que vão se constituindo historicamente através dos diferentes suportes de leitura. “A leitura não é apenas uma operação abstrata: ela é o uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros”. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 22)

[...] o que podemos fazer na história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente, como se tratássemos de chegar à leitura do primeiro dia do mundo, mas sim organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstituir a leitura, mas descrever as condições [das quais os suportes de texto também fazem parte] compartilhadas que as definem, e a partir das quais o leitor pode produzir sentidos. (CHARTIER, 2002, p. 33)

Desta forma, a variedade de apresentação do texto, em proximidade com a identidade sociocultural do leitor, inserida em contextos interpretativos, transforma-se em elementos que interferem

na construção de sentidos, pelo leitor, no percurso da leitura. Por outro lado, percebemos que a descoberta de obras nas quais o enredo transitava por realidades completamente diferentes daquelas nas quais as professoras estavam inseridas, constituiu-se em uma experiência que ampliou, não apenas os horizontes culturais, mas sedimentou uma associação entre leitura e descoberta de novos contextos socioculturais. Ao ser perguntada sobre um livro marcante na sua vida, M. L. S. imediatamente lembrou de *A capital federal*, de Coelho Neto. Nascida numa “cidadezinha do interior da Bahia e que eu atualmente não conheço mais”, a menina ficou deslumbrada com as descrições da Cidade Maravilhosa, então capital da República: “[...] um dos livros que me encantou na época foi Coelho Neto e quando tive a oportunidade de ir ao Rio de Janeiro a primeira coisa que eu fiz foi visitar os lugares que ele descreve nesse livro “A Capital federal”.³

Na concepção de leitura como processo de compreensão e produção de sentido, o ato de ler é um ato político, “[...] existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser”. (SILVA, 1998, p. 76) A leitura proporciona a descoberta e a expansão de horizontes. O ato de ler, instigado desde a mais tenra idade, passa a ser visto como um momento de prazer, levando o indivíduo naturalmente através do lúdico a ter gosto pela leitura, e não como obrigação. Desta forma, entende-se que a família é o primeiro *locus* a desempenhar um importante papel na infância no que se refere à leitura, organizando experiências que possibilitem o contato do sujeito com a leitura.

Segundo Freire (2006), nossa leitura se nutre daquilo que experimentamos, observando, compreendendo, (*re*)*conhecendo* seu *sentido*, desde a infância, do nosso quintal, da relação entre *percepção* e *emoção*, da apreensão de elementos concretos à simbologia que lhes atribuímos – individual e/ou socialmente –, desde nossas experiências efetivas àquelas virtuais ou imaginárias, sempre *nos*-*sas*, vividas internamente.

Considerando a leitura como um processo dinâmico e que atribui sentidos, Martins (2006) classifica-a em três níveis que se inter-relacionam: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. Nos primeiros anos da infância e ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as imagens e as cores, os sons e os cheiros, as descobertas realizadas, vão nos revelando para nós mesmos.

Estou convencido de que meu primeiro contato com a música, o canto, o conto e a mitologia se processou através da primeira cantiga de acalanto que me entrou pelos ouvidos [...]. Essa canção de ninar falava do Bicho Tatu, que estava no telhado e que desceria para pegar o menino se este ainda não estivesse dormindo. Mas se ele já estivesse piscando, com a areia do sono nos olhos, a letra da cantinela era diferente. (VERÍSSIMO, 2005, p. 96)

A leitura sensorial conduz o leitor a conhecer o que ele gosta ou não gosta, mesmo inconscientemente, sem a necessária racionalização, conduzido pelas impressões do ver, do ouvir, do sentir, do cheirar, do falar.

Na leitura emocional, deixamos fluir nossas emoções, mediatizadas pelas lembranças e vivências anteriores, em um processo de identificação sobre o qual muitas vezes não temos controle racional, pelo menos no momento em que a estamos realizando.

Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, conversas casuais, relatos, imagens, cenas, caracteres ficcionais ou não têm o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções. Vêm ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações diante da realidade. (MARTINS, 2006, p. 49)

Percebe-se neste tipo de leitura um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós, o que implica necessa-

riamente predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior. Em alguns casos, a realidade vivida por nossas entrevistadas era muito diversa da abordada pelos livros lidos, mas a imersão no universo literário levou-as a uma reavaliação de sua atitude perante a vida. Isso fica muito claro na fala de C. L. P., quando se refere a um livro de Roberto Freire, *Coiote*, e seu personagem principal, um homem envolvido com drogas e às voltas com as consequências de seu vício. O contato com o personagem levou C.L.P. a refletir sobre a questão do consumo de drogas na sociedade e a perceber o outro de uma forma mais apurada, — “[...] e isso influenciou por isso mesmo, eu já fazia isso, mais eu comecei a me colocar no lugar mais no lugar do outro, como é que essa pessoa está? O que é que está acontecendo com ela?”⁴

A leitura racional, sob o ponto de vista da cultura letrada, é considerada como a de nível mais exigente. Enfatiza o intelectualismo, doutrina que afirma a supremacia e a anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade. Nesse tipo de leitura, o leitor endossa um modo de ler preexistente, condicionado por uma ideologia. Tal postura dirige a leitura de modo a se perceber no objeto lido apenas o que interessa ao sistema de ideias ao qual o leitor se liga.

Parafraseando Freire (2006), para que a leitura tenha sentido é necessário ler o mundo. Aprendendo a ler, lendo; aprendendo a escrever, escrevendo; compreendendo e se apropriando do que é lido. Ao fazer a leitura contextualizada do mundo, com o que o cerca, o leitor terá melhores condições de se apropriar do sentido e do conceito do/sobre o que ler.

Com a leitura, trazemos à lembrança, conhecimentos, fatos e comportamentos que são armazenados na memória que se constitui como herança valiosa, renovada a cada dia. Assim, cada leitor visita um texto de um modo, descobrindo nele diferentes tesouros. É na memória do leitor que reside não só o que ele leu, mas também o que significaram estas experiências com a leitura, ao longo da vida, e como estas experiências estão marcadas na sua prática como professora.

Tesouros descobertos pelas professoras que fizeram parte desta pesquisa, ao deixarem emergir, nas suas trajetórias de vida, de forma muito presente, as recordações sobre as leituras realizadas, através dos diversos gêneros textuais e dos vários modos de perceber, contemplar e representar o ato de ler. Para De Certeau (1994 p. 160), a memória aproveita-se das ocasiões, produzido um fazer tático. Agindo na esfera do tempo, interfere nos espaços e nas ações. É na memória do leitor que reside não só o que ele leu, mas também o que significaram estas experiências com a leitura, ao longo da vida, e como estas experiências estão marcadas na sua prática como professora.

Bosi (1999, p. 53) afirma que “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios”. Assim, emergem lembranças dos espaços sociais, das prescrições, influências, proibições, inquietações, dúvidas e certezas que constituíram a formação leitora das narradoras. Se, por um lado, a prática de leitura feminina constituiu-se de modo individualizado, secreto, solitário, silencioso e íntimo, em contrapartida, a leitura também foi partilhada e coletiva e sob alguns aspectos transgressora.

Meninas nascidas e criadas nas décadas de 30 e 40, nossas professoras foram filhas de famílias extensas e, em alguns casos, únicas entre vários irmãos, situação que, muitas vezes, reforçava a submissão tradicional da época, mas também possibilitava inúmeras, ricas e, às vezes, surpreendentes trocas. Para elas, nem tudo era permitido e, principalmente, nem tudo deveria ser lido. O controle da família era rígido, mas algumas conseguiam ler “textos proibidos”. A possibilidade de leitura, que algumas chegavam a ter durante a infância era destinada aos livros de reza. “O acesso aos livros de literatura era limitado e não passava, muitas vezes, do livro de orações, que servia também de iniciador das mulheres na página impressa”. (ALMEIDA, 2007, p. 74)

Um dos casos mais interessantes foi relatado por V. R. V. Ávida por novas leituras, a filha temporã e única mulher entre três irmãs, lia tudo que lhe caía nas mãos:

— E se eu não tivesse, eu ia cutucar as coisas de meus irmãos. Me lembro muito da época em que eles faziam, um dos primeiros concursos do Banco do Brasil, eu pegava as apostilas do Banco do Brasil e ficava lendo. Não sabia nem que tava lendo, mas eu estava lendo.⁵

Este relato aponta para algo fundamental ao desenvolvimento da leitura, que é a disponibilidade de acesso, mais que o próprio conteúdo, nesse caso, absolutamente fora da compreensão da entrevistada. A disponibilidade criava o hábito e a necessidade, algo que poderia levar a situações hilariantes, como ela relata: numa dessas aventuras nos quartos dos irmãos, a descoberta do “proibido”, momento lembrado entre muitas gargalhadas:

— Agora tem uma coisa interessante. Não sei se digo, mas eu vou dizer, tá perguntando. E eu futucando essas coisas de meus irmãos, aí abri, suspendi o colchão, e encontrei uns livros, um livro, aliás. E este livro era [...] de indecência [...] e aí toda noite eu ia ler o livro. Até que minha mãe descobriu e tocou fogo em tudo. (risos)⁶

Conforme apontado acima, a leitura nem sempre está dirigida ao seu conteúdo, mas pode fazer emergir interesses latentes, como a curiosidade sexual. As lembranças e trajetórias que emergem das histórias das diferentes professoras evidenciam marcas significativas quanto à influência exercida pela leitura. As representações construídas em torno do ato de ler articulam, para cada etapa de vida e ambiente vivido, modalidades partilhadas de leitura que, ao delinear e significarem os gestos individuais, colocam em questão o modo como são construídos historicamente.

Foi na *Cartilha do Povo*, elaborada por Lourenço Filho, um dos pensadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que M. C. G. aprendeu a ler em casa, antes mesmo de entrar para a escola. Dentre as histórias da cartilha, uma das mais importantes foi a de Frederico que, apesar de não ser das que mais lhe agradou, ensinou-lhe uma lição para a vida toda:

— [...] a história pior que tinha nessa cartilha era a história de ‘Frederico’ ô coisa ruim! Frederico era preguiçoso, sabe? Ninguém gostava dele, ele não gostava de ler, e eu aprendi a ler com a história de Frederico, me apaixonei pela leitura por causa de Frederico. Ele chamava a formiga, a formiga não podia ir porque estava trabalhando, ele convidava a [...] todo mundo que ele convidava, todo mundo tava trabalhando e só ele que não trabalhava porque ele era preguiçoso. Daí eu compreendi com essa historia que a gente [...] se os animais trabalham, como a gente não deveria trabalhar! E foi com essa história de Frederico que eu aprendi a gostar da escola e estudar o máximo que eu podia.⁷

A identificação desta professora com o personagem principal da história permitiu que assimilasse, igualmente, o conteúdo nela implícito: o de que o trabalho é fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, como seu trabalho, naquele momento, era o estudo, aprendeu a gostar da escola “e a estudar o máximo que podia”.

Reportando-nos ao período da infância das professoras, e suas lembranças de leituras infantis, resgatamos pessoas, histórias, cenários, descobrimos revistas escondidas que retratam proibições, censuras, silêncios, imagens e prazer. A leitura para M. L. S. na infância era tanto obrigação quanto prazer. De um lado, a leitura obrigatória dos livros didáticos cobrada por uma de suas professoras:

— [...] eu tive duas professoras que a gente chamava antigamente de curso primário. Teve uma até a 4^o serie que era uma

professora muito rígida, daquelas professoras que hoje a gente chamaria de carrasco, ela era muito rígida e ela exigia muito estudo, muita leitura mesmo naquele ensino que hoje a gente chamaria de decoreba, de ter que decorar a lição, de dar a lição. Isso fazia com o que a gente precisasse ler muito e ela exigia isso da gente, só que era uma leitura de livros didáticos, sempre os mesmos livros.⁸

Essa leitura obrigatória, repetitiva e voltada para o aprendizado da língua culta, contrastava com as leituras disponíveis em casa e acessíveis graças ao pai, leitor assíduo. Ainda que a disponibilidade de livros em casa fosse quase nula, não faltavam as revistas mais famosas da sua época, como *O Cruzeiro* e *Manchete*, assim como os jornais locais. Vindas de famílias das classes populares, a presença do livro em casa não era tão fácil, mas isso não impedia usufruir do prazer de ler. Na falta de uma biblioteca em casa, muitas encontraram outras alternativas, como a professora em questão que pôde desfrutar de acervos particulares. Um deles na casa de uma das mais respeitadas autoridades de uma pequena cidade do interior, na década de 50: o vigário local, descrito como poeta e amante de filosofia:

— O padre Demópito tinha uma biblioteca invejável na casa dele, ele era poeta, ele gostava muito de filosofia né? Dos grandes filósofos ele tinha é... Eu me lembro que, que eu conhecia Érico Veríssimo na biblioteca do padre Demópito né? E o primeiro livro que eu li de Érico Veríssimo e eu ia pra cá pra... Eu era rata de biblioteca do padre Demópito.⁹

Diante da inexistência de bibliotecas públicas, acervos como o do vigário Demópito oportunizaram a essa professora a leitura de obras clássicas da literatura, como Érico Veríssimo, e um primeiro contato com a filosofia. Dessa forma, tanto a família quanto os

professores buscaram suprir as deficiências locais disponibilizando leituras para essas meninas que, a partir desses primeiros contatos com a literatura, não só incorporaram esse hábito à vida pessoal, como buscaram reproduzir suas experiências de leitura na infância ao longo da vida profissional.

A presença dos autores clássicos da literatura brasileira na fala de nossas entrevistadas chega a surpreender, quando consideramos a dificuldade de acesso ao livro dessas professoras. Com toda a falta de bibliotecas, públicas ou particulares, elas tiveram a oportunidade de ler as obras completas de autores, como José de Alencar, Castro Alves e Érico Veríssimo, citados, entre outras, pela professora M. L. S., como autores que lhe influenciaram:

— As leituras mais marcantes da juventude mais marcantes foram essas, Machado de Assis, Érico Veríssimo, Coelho Neto, Castro Alves, Gonçalves Dias, os grandes poetas né? Cruz e Souza [...] Deixa eu ver se eu me lembro de mais algum [...] Porque eu sempre gostei muito de poesia, Machado de Assis eu li a coleção toda, li a obra toda de Machado de Assis, é [...] Meu Deus!¹⁰

A professora foi tomada de grande emoção ao se referir a outras obras da literatura brasileira guardadas “nas masmorras da memória”, como “*Os sertões* de Euclides da Cunha! Euclides da Cunha e deve ter outros aí, né?”¹¹

Assim como a professora acima, M. C. G. também pôde mergulhar nos livros de Machado de Assis ainda muito jovem. No seu caso, além do encantamento com a obra em si, outro fator marcou sua memória afetiva, com relação ao trabalho do escritor carioca:

— Machado de Assis pra mim foi... Primeiro que ele era negro né? E eu tinha interesse como é que um negro cresceu tanto, então ele pra mim foi um exemplo de literatura”, principalmente com aquela leitura de ‘Capitu’ né? ‘Dom Casmurro’.¹²

A identificação étnica entre o autor e a professora perpassa seu interesse por um negro que *creceu tanto*, algo que muito provavelmente contrastava com seu contexto regional e familiar e que pode ter contribuído com seu interesse pelas biografias dos autores que leu, talvez motivada pela curiosidade em ver nas histórias de vida de seus autores lições a serem apreendidas para sua própria trajetória:

— Olha, eu lia todas as biografias de grandes nomes, eu pegava exemplo de vida, de [...]. Estudar, de ser até professora de português, pelas biografias de autores, porque naqueles livros a gente lia [...] todo livro, todo texto tinha [...] obrigado a ter o nome do autor e tinha a biografia, e a gente ainda tinha que responder aquela biografia né? Nasceu onde, de onde é que ele era, o que é que ele gostava? [...] decorado mesmo, então a gente se apaixona pelo autor, pela vida que ele descreve.¹³

Outros fatores mais afetivos também contribuíram para a importância de certas obras e autores na infância de nossas professoras. V. R. V., por exemplo, lembra do clássico Pinóquio, “[...] um livro que lia, lia e relia e não me cansava”. Encantamento com a história? Também, mas ela atribui a outro fator: “[...] porque foi o livro maior que eu ganhei. Era um livro assim, deste tamanho (fez um gesto com as mãos ilustrando o tamanho do livro) bem ilustrado”.

Na sua fala, fica claro que, não só a história poderia criar uma relação afetiva entre o livro e a criança, mas também seu suporte, que poderia produzir um profundo encantamento pela qualidade gráfica, um elemento que seduzia e fazia do livro um fetiche para a criança. E. M. S. recorda também de um livro que marcou sua infância, não apenas pelo conteúdo. Seu título, *A bandeira das Esmeraldas*, um livro inesquecível por ter sido dado em reconhecimento ao seu desempenho acadêmico, “que foi o Departamento Nacional da Criança quem me ofereceu como prêmio por ser primeira aluna da escola”, e por outro singelo motivo: “[...] foi um

livro que eu li e eu achei importante porque tinha o meu nome inclusive no livro não é?”¹⁴, lembra sorrindo.

Assim, ao lado dos clássicos, a literatura infanto-juvenil foi marcante para a professora V. R. V. não esqueceu de obras como *O pequeno príncipe* e *Poliana*, que lhe ensinaram lições inesquecíveis:

— Olhe, o Pequeno Príncipe, porque era [...] pra mim, na época quando eu li pela primeira vez eu me encantava... com ele, ele me transportava mesmo, eu ia pras estrelas, e ia [...] sabe? Não [...] ainda não sabia a profundidade do livro [...] mas ele me encantava. E Poliana, porque eu me identifiquei com ela. Porque Poliana, ela sempre buscou nas pessoas e nas coisas o lado positivo. Ela sempre transformava uma coisa ruim, ela sempre encontrava o lado bom. E eu me identifiquei com ela.¹⁵

Igualmente C. L. P. identificou-se e se emocionou com *O pequeno príncipe* que, segundo ela, não apenas mexeu com sua visão de mundo, ao lhe ensinar que “[...] a gente não pode perder a afetividade de jeito nenhum”. O lado emocional estava presente na série de livros *Pollyana menina* e *Pollyana moça*, lidos e lembrados por N. S. S., que também lia muitos gibis, histórias em quadrinhos, sem esquecer dos livros dramatizados, nas atividades da Escola Parque. Estes relatos revelam que as leituras infanto-juvenis mais marcantes foram aquelas que permitiram desenvolver uma identidade feminina, algo pouco desenvolvido no contexto das décadas de 40 e 50. Os livros da série *Pollyana moça* abordam temas considerados tabus, como as mudanças da puberdade, assuntos dos quais pouco se falava no contexto familiar. Já *O pequeno príncipe* traz na subjetividade de sua leitura a afetividade de forma marcante, inserida num universo imaginário riquíssimo em simbolismo e metáforas.

Já na idade adulta, nossas professoras permaneceram leitoras assíduas de variadas tipologias literárias e demonstraram ter aprofundado ainda mais o prazer pela leitura, como C. L. P. “[...]”

olha na realidade tem livros... até hoje tem livros que eu me pego assim, eles são tão bons, tão gostosos de ler que você fica amarrando pra não chegar logo no final [...]”.

A professora mergulha tanto no universo dos livros que lê, que chega a definir o final da leitura como uma perda de amigos queridos, cuja trajetória ela acompanhou com tamanha atenção:

— [...] essa sensação de perda eu tinha quando é...eu tenho quando acaba um bom livro é justamente isso, eu estou me despedindo daqueles meus amigos que estiveram ali...personagens que estiveram ali comigo o tempo inteiro né? E daqueles lugares onde eu visitei, acho que é por aí que vem o prazer pra leitura.¹⁶

Não só da possibilidade de mergulhar no universo fantástico de uma obra de ficção fez a trajetória de leitura de nossas professoras. M. C. G. enfatizou que gostava de ler de tudo, “[...] porque leitura pra mim é de um pedaço de jornal a tudo”, assim Z. G. C. que, apesar dos *problemas de vista*, lê tudo que encontra:

— [...] eu não consigo , por exemplo, tomar um remédio, comprar um remédio em uma farmácia que o médico me passe, que eu chegue em casa e que não abra a bula pra ler a função mesmo daquele remédio, eu não consigo é [...] receber um convite que eu não leia todo detalhadamente, eu não consigo é estar num lugar onde tem uma revista, seja ela Caras, seja ela Veja, Época... onde for eu tô sempre procurando.¹⁷

O prazer da leitura para a professora tem a ver com a descoberta, o novo, como ela mesma diz, “[...] eu tenho o prazer da descoberta, o prazer da realização, o prazer do novo”, que ela vivencia dedicando-se enquanto leitora a diversos temas diferentes, de espiritualidade a livros específicos da área de educação e revistas.

São, assim, multifacetados os motivos pelos quais, entre as entrevistadas, os livros, os autores e os personagens estabelecem relações que produzem, para além de um encantamento momentâneo e particular, uma vivência em que leitura e livros passam a ser constituintes de suas vidas e de suas singularidades.

A leitura constitui-se como fator essencial para a compreensão da realidade. A partir dela o sujeito vai dando sentido ao texto e construindo a sua história individual e singular. Os textos e as histórias ganham novas versões e ideologias, capazes de dialogar uns com os outros, aprofundando em suas temáticas e ganhando novas dimensões capazes de divertir e ensinar o leitor que a literatura é universal e não é feita meramente de forma individual.

Nas diversas instâncias da sua vivência, o indivíduo realiza leituras dando sentido às coisas, às pessoas ligadas a elas, ao tempo e ao espaço que ocuparam e ocupam e à relação que estabelece com esse contexto. Os sentidos são construídos a partir das relações entre leitor e texto, eles não estão no texto em si. Cada indivíduo reage de um modo e realiza a leitura a seu modo.

A partir do momento em que o indivíduo se insere no texto, atribuindo-lhe sentido, expressam-se diferentes tipos de emoções que afloram, quer sejam alegres ou tristes, proporcionando ao leitor uma “viagem” no mundo real ou imaginário que o autor criou. Muitas vezes, ocorre alguma identificação com um dos personagens; nesse momento, acontece a participação na vida afetiva alheia e, conseqüentemente, as emoções ficam evidenciadas, o que às vezes não acontece na vida real.

Notas

¹ Informação verbal, fornecida por M. L. S.

² Informação verbal, fornecida por M. C. S.

³ Informação verbal, fornecida por M. L. S.

⁴ Informação verbal, fornecida por C. L. P.

- ⁵ Informação verbal, fornecida por V. R. V.
- ⁶ Informação verbal, fornecida por V. R. V.
- ⁷ Informação verbal, fornecida por M. C. G.
- ⁸ Informação verbal, fornecida por M. L. S.
- ⁹ Informação verbal, fornecida por M. L. S.
- ¹⁰ Informação verbal, fornecida por M. L. S.
- ¹¹ Id.
- ¹² Informação verbal fornecida por M. C. G.
- ¹³ Id.
- ¹⁴ Informação verbal, fornecida por E. M. S.
- ¹⁵ Informação verbal, fornecida por V. R. V.
- ¹⁶ Informação verbal, fornecida por C. L. P.
- ¹⁷ Informação verbal, fornecida por Z. G. C.

Referências

- ALMEIDA, Jane. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

PERISSÉ, G. *O leitor criativo: teoria e prática para ler melhor*. São Paulo: Mandruvá. 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 104 p.

_____. *A leitura no contexto escolar*. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n.5)

VERÍSSIMO, Érico. *Solo de Clarineta*. Porto Alegre: Companhia das Letras, 2005. v. 1.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2000.

Nos bastidores da criação: o evento biográfico e a invenção literária

Maria Antônia Ramos Coutinho

A escritora Ana Maria Machado, no seu livro *Texturas*, transcreve o prefácio de Lewis Carrol à obra *Alice no país das maravilhas*: “um presente de Natal para uma criança querida, em memória de um dia de verão”, complementando:

E quando surgiu, em sua primeira versão, era um livro escrito a mão, exemplar único em que Carrol punha no papel uma história que tinha inventado durante um passeio meses antes, numa tarde dourada de uma sexta-feira, 4 de julho (verão no hemisfério norte) de 1862. (MACHADO, 2001, p. 198)

Da mesma forma que *Alice no país das maravilhas*, muitos livros infantis foram escritos como exemplares únicos, portadores da caligrafia de seus autores e oferecidos a um receptor particular, antes de ganharem o domínio público. Entre essas produções inclui-se a obra *A menina do avental*, da escritora baiana, professora e contadora de histórias, Maria Betty Coelho Silva.

Quando sua neta Tatiana completou três anos, a escritora resolveu fazer um avental de crochê para presenteá-la. Uma outra tessitura simultaneamente se insinuou por entre os pontos altos e baixos, nos vazios da corrente, e preencheu os espaços abertos pela agulha de crochê. Betty Coelho lembra-se bem daquele momento em que, perfazendo caminhos por entre linhas, nós, laços, arremates, inventou a história.

— O crochê vai crescendo, você faz uma tira, outra tira, mais outra, se errou na anterior, puxa o fio, desmancha as tiras e enrola a linha no novelo. Quando eu fazia crochê, eu refletia muito sobre a beleza que o crochê nos ensina. Se na vida a gente se desse conta de que errou, puxasse o fio e recomeçasse. Mas na vida, quando você vê, está pronto. A reflexão sobre o crochê e a vida já estava guardada em meu inconsciente: puxa o fio, enrola, retoma com mais atenção, associado com a vida que não pode estar se refazendo. A história *A menina do avental* veio pronta em dez minutos. Deixei a agulha, peguei a caneta e escrevi.¹

Os instrumentos de criação se equivalem: a agulha e a caneta. Ambos constroem a vida sobre a superfície das linhas. Ambos fazem, refazem e permitem que se desmanche o traço imperfeito. A passagem da agulha à caneta tem a brevidade do instante. A tessitura se completa no fiar dos longos anos que unem a infância à idade madura. A avó prepara um duplo presente para a neta: um avental e uma história. Irá entregá-los a Tatiana, acondicionados em uma caixa: o avental de palavra e a história de crochê: um ponto, dois pontos, uma corrente. A agulha escreve. A caneta costura. A história articula o relacionamento fundamental entre dois personagens: a menina e sua avó, imagens alocadas no presente da aniversariante, mas que remetem ao distante passado reconstruído pela escrita. A letra da avó, antes igualmente neta, encena uma voz antiga — um ponto alto, um ponto baixo, uma corrente — e atravessa o tempo, unindo as gerações no fio da criação.

As lembranças de Betty fluem e tecem o passado:

— Quando eu era menina, minha mãe não queria que eu fosse para casa de vizinho. Morávamos em um sobrado. Uma escada dava para a casa do vizinho. Eu subia. Minha mãe me dava uma palmadinha e dizia: Boa romaria faz, quem em sua casa vive em paz. Não sei o que me atraía lá. Só me vejo descendo,

minha mãe de braços cruzados me esperando. Eu devia ter, no máximo, cinco anos.

Quando entrei na primeira escola — ficava no Largo da Palma — tinha uma velhinha que me dava a mão e me levava. Eu saía à frente correndo e descia a ladeira desesperada. Ia com os vestidos lindos. Minha mãe costurava lindamente. Tinha uma vizinha. Quando eu descia com a velhinha, ela dizia: — Venha cá, deixe eu olhar seu vestidinho tão bonito! — Isso ficou em minha memória.²

“— Se a neta perde o avental, a avó pode fazer um outro” — comenta Betty, referindo-se à ideia central de sua história: a avó como metáfora do sempre possível recomeço, a origem, o fim, o reinício; uma força regente, o *topos* no qual tudo se faz, desfaz e se refaz, ritualisticamente. À medida que vai articulando os dados biográficos com a experiência ficcional, a escritora cruza três fios: a reflexão sobre a analogia e a dessemelhança entre a vida e o crochê; a memória de um interdito: a casa da vizinha; a lembrança de um bonito vestido, objeto de admiração de outra vizinha.

O percurso figurativo da história *A menina do avental* desenvolve-se como nos contos acumulativos, de forma reiterativa, circular, atando o início e fim.

Era uma vez uma menina tão pequenina que cabia dentro da cesta de costura da vovó. Um dia, vovó fez um avental de crochê para a menina usar no aniversário, no dia em que ia fazer três anos. E enquanto a vovó costurava, a agulha cantava uma cantiga para a linha dançar:

Um dois três...uma corrente

Um dois três...um ponto alto

Um dois três...uma corrente

Um dois três...um ponto baixo

Um dois três...um dois três... (SILVA, 1988, p. 2)

O avental traz em si várias possibilidades de transformação: uma bola de linha, uma almofada, um ninho, ou o longo tapete em que ele realmente se converte na ilustração. Três animais, o gato, o cachorro e a galinha desejam o presente da menina para transformá-lo nesses objetos. Sem atender a seus pedidos, a menina segue pelo caminho, não com um capuz vermelho dado pela vovó, mas com o avental feito por ela; não por dentro da perigosa floresta, mas pelo quintal da vizinha, lugar proibido da infância da escritora, espaço de transgressão, agora ficcionalizado; defronta-se com o perigo, não em forma de um lobo que a devora, mas como peixes de tanque que lhe retiram a veste. — “Cadê meu avental?” — pergunta, aflita, ao perceber que perdera o avental, como se fossem fios de anzóis em boca de peixe. — “Peça a sua avó que lhe faça outro”, sugere a voz coletiva, figurada em gato, cachorro e galinha, impulsionando um novo começo. No desfecho da história, a avó continua o seu crochê, entremeando os fios da narrativa.

E a vovó vai começar tudo outra vez:

Um dois três...uma corrente

Um dois três...um ponto alto

Um dois três...uma corrente

Um dois três...um ponto baixo

Um dois três...um dois três... (SILVA, 1988, p. 2)

Como afirma Ana Maria Machado (2001, p. 50-51),

Todas elas, porém, personagens de ficção ou mulheres reais, desde as mais remotas épocas, de mãe para filha e de avó para neta, vieram nos bastidores tecendo seus fios, emendando carreiras, dando pontos e fazendo nós numa espécie de grande texto coletivo: o tecido da História composto pelas linhas entremeadas das histórias.

Apesar de vivermos hoje numa cultura da palavra escrita, a padroeira de textos e têxteis bem podia ser uma contadora oral, como tantos homens e mulheres pelos séculos afora, cuja palavra conseguiu nos chegar. Alguém como Ananse, a aranha narradora que aparece na tradição dos mais diversos povos africanos [...]. Herdeiras de Ananse, de alguma forma essas mulheres criadoras de textos e têxteis fazem uma síntese entre Aracne e Ariadne, formando o embrião de uma nova personagem. Talvez a possamos chamar de Ariadne — aquela que tece com perfeição os fios que irão orientar sua própria saída do labirinto [...].

Os papéis da contadora oral — “padroeira de textos e têxteis” — e o da escritora entrelaçam-se nas idas e vindas, nas retas e curvas, nos meandros e ziguezagues da história de Betty Coelho. As linhas da ação de contar oralmente e de escrever interseccionam-se. Um fio tênue separa as duas práticas. A escrita configura-se como um rastro, um traço da sua escuta de narrativas na infância, experiência que permanece na estrutura subjacente das suas obras literárias, onde se representam, sobretudo, os membros familiares do clã feminino (apenas no livro *E Se*, a autora inclui protagonistas masculinos — o avô e seu neto). A história *A menina do avental* assegura a continuidade de um jogo de brincadeiras verbais vindo de longe (MACHADO, 2001, p. 26), retomando o circuito sógnico no qual se movem a vida e a obra de Betty Coelho: oralidade-literatura; escrita-costura-vida; papel feminino-avós-netas.

O universo lúdico da infância e a cumplicidade dos avós encontram-se tematizados nas três histórias ficcionais, através de um registro linguístico que remete ao ritmo fraseológico de matriz oral, fruto da permanente atividade de Betty Coelho, como contadora de histórias, e do seu conhecimento do acervo tradicional popular. A passagem da narração oral e da leitura intensiva à escrita pode ser entendida como uma espécie de transbordamento. Betty, ao longo da sua vida, leu tanto e contou tantas histórias, e continua a fazê-

los, que a criação literária configurou-se por acúmulo e excesso, sem que houvesse a pretensão de se tornar uma escritora, sendo sua narrativa escrita mais uma forma de contar, como comprova o breve texto autobiográfico:

Assim é que sou professora, supervisora educacional, estudiosa de literatura infantil, dona de casa, mãe de família e desde antes, para sempre, contadora de histórias. Escrevo também. Nem tanto, porque gosto mesmo é de ler. E isto inclui ler a Vida. (SILVA, 1997)

Os incidentes biográficos variam, oferecendo inusitadas chances para a invenção literária e o fazer artístico. Se o livro *A menina do avental* representa um mergulho proustiano da autora na infância, uma forma de não “abdicar de prazeres já experimentados” (MACHADO, 2001, p. 172), outra história de sua autoria *O galo cantou e ninguém sabe onde* resulta da mistura da ficção com uma aventura realmente vivida por Betty em companhia de outra neta, Lígia, quando ela estava com dois anos de idade, confirmando o forte envolvimento emotivo entre as figuras femininas de diferentes gerações da tradição familiar. Essa ligação íntima e doméstica termina se transformando em um produto destinado ao consumo público, através do faz de conta da literatura infantil.

Betty Coelho costumava registrar em uma agenda a rotina diária da neta Lígia, sob seus cuidados, para manter a filha Mônica bem informada quando ela retornasse do trabalho. No dia em que a representante de uma editora telefonou para a escritora solicitando um texto para publicação, ela recorreu à escrita familiar. Um episódio registrado transformou-se, então, em obra literária. Em depoimento oral, Betty Coelho narra a circunstância que gera a história: “Em casa, sentei Lígia na cadeirinha para comer e o galo cantou. Eu dizia: — Olhe, Lígia, o galo! Ela fazia: co-có-có! — Vamos ver o galo? — Eu saí com ela. A história foi vivida. Cheguei em

casa, escrevi”.³ O livro *O galo cantou e ninguém sabe onde* reconstrói esse fragmento do cotidiano da autora, permeado da relação lúdica e amorosa que Betty Coelho mantém com a vida e com os familiares-personagens.

O depoimento de Betty sobre o seu processo de criação literária termina por trazer à cena a discutível oposição entre realidade e ficção, referida por Wolfgang Iser como “um saber tácito”, que nutre o debate teórico. Iser busca neutralizar essa relação opositiva através da sua substituição por uma relação tríade do real, fictício e imaginário:

Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nessa referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim, o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é de provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido. (ISER, 2002, p. 958)

As reflexões de Iser (2002) conduzem à percepção de que a realidade ao transformar-se em signo, pelo ato de fingir, se irrealiza, enquanto a conversão do difuso imaginário em favor de uma determinação implica a realização do imaginário. Esse pressuposto desloca a discussão sobre ficcionalidade do eixo das oposições para se pensá-la a partir da busca de relações e funções que produzem a mediação do imaginário com o real no texto ficcional. Iser destaca, entre essas funções, a seleção, ou seja, a escolha, nas estruturas contextuais preexistentes, dos campos de referência do texto. A intervenção seletiva operada em sistemas de nosso mundo sociocultural converte-os em objeto da percepção, projetando-os em outra contextualização. Dessa forma, conforme afirma Iser, os

“elementos contextuais que o texto integra não são em si fictícios, apenas a seleção é um ato de fingir pelo qual os sistemas, como campos de referência, são entre si delimitados, pois suas fronteiras são transgredidas”. (ISER, 2002, p. 961)

Dentre os atos de fingir, além da “seleção”, Iser cita a “combinação”, por possuírem esses procedimentos a característica básica de transgressão de limites entre texto e contexto:

Como um ato de fingir, a seleção encontra sua correspondência intratextual na combinação dos elementos textuais, que abrange tanto a combinalidade do significado verbal, o mundo introduzido no texto, quanto os esquemas responsáveis pela organização dos personagens e suas ações. (ISER, 2002, p. 961)

As ações dos personagens ficcionalizados representam, através da língua, a possibilidade de relacionamentos em espaços semânticos organizados no texto literário, convertendo a linguagem literal em figurativa, portadora de peculiar ambiguidade: “ela funciona ao mesmo tempo como análogo da representabilidade e como signo da intraduzibilidade verbal daquilo que aponta”. (ISER, 2002, p. 968) Se o texto ficcional sinaliza para uma realidade de certa forma reconhecível, esse mundo pré-dado é posto em suspensão, entre parênteses, sob o signo do fingimento e o universo de relações que o texto instaura se transforma em um “como se”. Dessa forma, o texto não cumpre uma função designativa em relação à dimensão da realidade, mas porta elementos de remissão que permitem a compreensão do mundo reformulado pelos atos do fingir.

A obra ficcional de Betty, da qual transcrevo fragmentos, é aqui considerada na possibilidade que oferece de acesso ao cotidiano e a circunstâncias vividas pela autora, criando pontes entre os papéis femininos próprios a cada idade e as práticas culturais da escrita, em seu mútuo relacionamento com os campos da oralidade e da leitura.

Perto da casa da menina, num terreno baldio, mora um galo. Todo dia, de sua casa, a menina ouve o galo cantar. Mesmo de longe, o galo emprestou-lhe um pedacinho de seu canto e a menina aprendeu a dizer co...có...có...
Certa manhã, assim que a menina acordou, o galo cantou. Cantou para o sol, cantou para as galinhas, cantou para a menina! E da janela, a menina procurava o galo que cantava.
—Vamos lá procurar o galo?—perguntou a vovó.
— Co...có...có...—respondeu a menina.
E lá se foram as duas, a vovó e a menina. (SILVA, 1993, p. 4)

Os designadores — menina, vovó, moço, bem como o marcador temporal “certa manhã” funcionam como alguns dos índices do processo de dissimulação que o ato de fingir opera, ao se apropriar de episódios datados, do qual participaram sujeitos devidamente identificados. Na sua aliança com o imaginário, o texto apaga essas determinações correspondentes, para que possa ser experimentado pelo leitor, em sua totalidade, sem o objeto de referência que o precede, desvinculado, portanto, daquilo que provoca a sua configuração.

O galo cantou e ninguém sabe onde encena um jogo de esconde-esconde. O galo que tece as manhãs com o seu canto move os personagens que saem à sua procura pelas imediações do bairro, interrogando os vendedores e o mecânico sobre o lugar onde se encontra. Através do curto êxodo da menina e sua avó, reconstrói-se não somente o espaço geográfico por onde transitava, à época, a escritora, mas a população que nele se instalava. O terreno baldio, a oficina, o chiqueiro, a barraca de frutas, a barraca que vende bolacha, banana e chicletes, a presença de gatos, galinha e galo descrevem um habitat desprovido de marcas fortes de urbanidade.

Se na história *A menina do avental*, a “saída” restringiu-se ao espaço interdito do quintal, dessa feita, ampliam-se as possibili-

dades do deslocamento da menina, entretanto, tutelada pela avó. Essa personagem, na vida real, permite-se o mesmo jogo de faz de conta que o ficcional finge imitar. A experiência vivida por Betty, em companhia de sua neta, representa uma ultrapassagem da visão utilitária e pragmática por uma espécie de “poética” da existência, a mesma que leva o narrador a concluir: “Quando a menina já estava em casa, ouviu de novo o galo cantar: — Co...có...ró...có...! — Ah! Já sei — falou a vovó —, o galo está brincando de esconde-esconde com a gente”. (SILVA, 1993, p. 12)

A história *O galo cantou e ninguém sabe onde...*, da mesma forma que *A menina do avental* encerra-se de forma circular. Em ambas, uma falta se inscreve até o fim da narrativa: em uma, a menina é privada de seu avental; em outra, a menina não encontra o galo. Entretanto, esses vazios são preenchidos, na medida em que ambas anunciam o sempre possível recomeço. Com essa estratégia, a escritora reafirma a narrativa como uma corrente infinda, na qual tudo se faz, desfaz e refaz.

A criação individual reitera os elos que ligam a contadora à tradição coletiva do conto popular, do que é exemplar *O rabo do macaco*, história na qual o personagem é privado de uma parte de si, mas recompõe essa perda através de inúmeras substituições e reinícios, durante sua trajetória. Ambas as histórias de Betty Coelho remetem, pela sua estrutura e linguagem, às histórias populares, valendo-se da repetição de uma pergunta como mola propulsora e forma de encadeamento das ações. O acervo tradicional oral funciona como “um repertório de modelos disponíveis para a escrita pessoal”, onde se colhem “maneiras de dizer, situações, fórmulas narrativas” (CHARTIER, 2003, p. 22), um texto que a obra literária autoral, de alguma forma, reedita, ao mesmo tempo que finge não fazê-lo.

Através dos livros ficcionais, Betty torna-se autora da narrativa da própria vida, e a escrita literária é uma forma de relato autobiográfico, na medida em que entrecruza momentos textuais com

os vividos. (SOUZA, 2002, p. 122) Conforme evidenciou o seu depoimento, a obra *O galo cantou e ninguém sabe onde* foi precedida por uma escrita não sujeita às determinações impostas por um projeto editorial.⁴ A história foi inicialmente a página de um diário familiar feito por uma mãe para a sua filha, tendo como finalidade relatar eventos do dia a dia. Essa obra literária é, assim, a reformulação de uma prática de escrita que acompanha as ações do mundo feminino, como as correspondências, cadernos de textos copiados, anotações em livros lidos, narrativas de si na cotidianidade da vida. (FOUCAULT, 2002, p. 160)

O texto destinava-se a uma particular leitora, membro da família, e demandava um modo específico de ler, ou seja, uma atenção particular ao que nele se informava sobre a rotina de uma criança. A sua transformação em um trabalho de edição, longo tempo após sua escrita, fazendo-o migrar de uma agenda para um livro de literatura infantil, não só transgride os limites do gênero e as configurações impostas pela especificidade dos suportes textuais, mas aponta para a instabilidade das formas textuais em movimento contínuo, como ressalta Roger Chartier, em prefácio ao livro de Lílian Maria de Lacerda sobre narrativas autobiográficas femininas:

O tempo da edição não é o tempo da escrita. No período que as separa se introduzem as múltiplas intervenções que transformam uma escrita pessoal, destinada a leitores familiares e pouco numerosos, num livro que resulta de um trabalho de edição feito, segundo os casos, por membros da família, pesquisadores ou ‘copy editors’ das editoras. Ao prestar atenção a esses distanciamentos, Lílian Maria de Lacerda lembra que o estatuto, o significado e a forma dos textos são sempre móveis e instáveis. A trajetória das narrativas de vida o demonstra claramente, uma vez que conduz o ‘mesmo’ texto do manuscrito autógrafo ao livro impresso, da reflexão sobre si ao olhar público, do gesto íntimo e solitário da escrita às decisões, prefe-

rências e censuras dos diferentes atores implicados no processo de publicação. (CHARTIER, 2003, p. 19)

As categorias textuais, no caso da obra literária em questão, embaralham-se na própria origem. Betty conta um episódio na agenda a partir de um pacto consigo mesma de transmitir informações, supondo “o engajamento íntimo e pessoal” (CHARTIER, 2003, p. 19) de registrar a exatidão dos fatos, para ser lido pela filha Mônica, como “verdadeiro”, mas o faz em forma de história, de ficção. Lá, onde se deveria apostar na fidedignidade à realidade, o fictício se mostra, confundindo as categorias de verdade e de verossimilhança. Ao submeter o texto à empresa editorial e gráfica, o movimento se inverte: lá, onde o sinal de ficção designa o contrato entre autor e leitor, como discurso encenado (ISER, 2002, p. 970), a narrativa de vida se revela. A escrita da intimidade, partilhada apenas com uma filha, extrato de uma agenda, investe-se de novas significações, ao atingir os inúmeros leitores infantis, rompendo as fronteiras que se erguem entre os objetos manuscritos e as obras publicadas, durante a sua circulação entre públicos e espaços diferentes.

Outra história criada por Betty Coelho, *E se? recebe*, no *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, o seguinte registro:

Tendo como pontos de apoio a mania do futebol e a curiosidade infantil, Betty recolhe neste livro momentos do cotidiano vividos por Flavito, um garoto de 5 anos, fanático por futebol e que, levado a brincar dentro de casa, disputa divertidas partidas com o sofá da casa da avó. A efabulação é dinamizada pela normal curiosidade das crianças em perguntar causas e efeitos das coisas: E se?...e se...? são perguntas que enchem de graça os pequenos incidentes familiares na vida de Flavito. Linguagem viva e rica que se comunica facilmente com os pequenos.

Desenhos de Ciça dialogam com a essencialidade do texto, ampliando-o de maneira inteligente e lúdica. (COELHO, 1998, p. 166)

Em 1982, o Brasil, que disputava a Copa como favorito à conquista do troféu, perdeu o Campeonato Mundial de Futebol⁵, alterando o ânimo e o humor dos brasileiros, principalmente os homens da família do marido de Mônica, todos fanáticos torcedores. Flavito, sobrinho “postiço” de Mônica, diante dos lances dramáticos na televisão, irritava ainda mais os adultos com suas infantis hipóteses: — E se a bola tivesse entrado? E se o goleiro tivesse pegado a bola? Nessa época, a contadora ministrava um curso no Congresso da OMEP — Organização Mundial para Educação Pré-escolar — e via-se na contingência de administrar o agravo aos brios nacionais e o desânimo dos cursistas, cujo interesse se distanciava dos assuntos educacionais e se concentrava na paixão nacional. Betty lembra-se bem daqueles momentos:

— Estava havendo um Congresso da OMEP na Bahia. O Brasil estava perdendo nos jogos da Copa. Não havia uma história para contar. As pessoas estavam meio agitadas por conta da perda. Eu detesto futebol, mas queria situar o Congresso no contexto. Que história eu vou contar para ver se eles aceitam a derrota? ⁶

Como se vê, a contadora, para quem sempre o ajuste entre a história e a ocasião de narrar é considerado fundamental para o êxito da sua performance, não dispunha, em seu repertório, extraído tanto da tradição oral como do acervo da literatura infantil, de uma narrativa que atendesse à expectativa dos cursistas, mobilizados, naquele momento, pelo sentimento de fracasso da equipe brasileira. Betty decide, então, suprir a lacuna através da sua própria invenção, que, assim, se configura como uma peça que faltava à literatura infantil brasileira. A profissão de docente cria a demanda. O relato familiar sobre o episódio envolvendo Flavito oferece-lhe o mote. O imaginário atua sobre os dados da realidade.

— Imaginei o avô procurando consolar o menino porque ele não conseguia entrar no jogo da televisão. Ele, o menino, foi então jogar bola com o sofá. O resto eu criei rapidinho, porque ia dar aula no outro dia. Queria que Flavito perdesse, porque o Brasil estava perdendo, mas de que maneira resolver isto para mostrar uma reação saudável diante da turma na aula? A ideia da mola veio logo para obstar a vitória. A história foi escrita para ser contada.⁷

O livro infantil *E se?* representa, pelo testemunho de Betty Coelho, a conjunção entre as práticas de contar, ensinar e escrever, ou seja, a escrita literária encontra-se atravessada por uma destinação oral que se reflete nas marcas enunciativas, e por uma contingência pedagógica que o ato de fingir ultrapassa. A história termina assim: “Foi aí que Flavito reparou nas cores bonitas do sofá, macio, gostoso! — E se...? pensou agora Flavito. Enroscou o corpo devagarinho, enquanto a mola fazia:—Inhém...Inhém...Inhém.... Flavito sorriu, adormeceu”. (SILVA, 1998, p. 15)

A leitura que ora realizo dos textos ficcionais de Betty Coelho, incluindo a dimensão do acontecimento como parte do universo simbólico (SOUZA, 2002, p. 122), desvincula-se de qualquer tentativa de explicar a obra pela recuperação de fatos vividos ou de subordiná-la a uma experiência prévia. Conforme afirma Iser, a ficção “na dissimulação de seu estatuto próprio, se oferece como aparência da realidade, de que ela, neste caso, necessita, pois só assim pode funcionar como a condição transcendental de constituição da realidade”. (ISER, 2002, p. 970)

Movendo-se entre o real e o imaginário, enquanto uma “forma de passagem” (ISER, 2002, p. 983), a criação artística concretiza-se em contínuos processos de troca, comutação, complementaridade. Abre-se tanto à experiência quanto à sua transgressão, em um “gesto de distanciamento e de proximidade com o objeto”. (SOUZA, 2002, p. 130) A rede de relações e espaços semânticos organizados nos textos literários se, por um lado, rompem os limites das realidades

extratextuais, por outro, podem ser lidos como memórias de vida, histórias da existência que os atos de fingir — a seleção, a combinação e o autodesnudamento — transformam. Ao proceder à dramatização da vida pessoal através da experiência literária, a narrativa elabora uma espécie de “autobiografia esquiva do autor” (SOUZA, 2002, p. 130), na qual ele toma uma distância em relação à sua própria palavra.

Conforme afirma ainda Iser (2002), “o fictício assim funciona exatamente pela ordenação de seus atos como experimentabilidade de reformulação dentro do mundo”. No caso de Betty Coelho, esse mundo já se mostra perpassado por uma rede imaginária, construída a partir da longa convivência com os textos ficcionais, enfraquecendo as fronteiras entre a literatura e a realidade.

A “casa da avó”, figurada nas três histórias, tal como aconteceu no passado da contadora, representa o *locus* simbólico da aventura poética, uma dimensão espacial e afetiva que impulsiona a corrente narrativa, ininterruptamente, seja pela via oral, seja pelos caminhos da escrita.

Notas

¹ Entrevista concedida por Betty Coelho, em 5 de janeiro de 2006.

² Entrevista concedida em 5 de janeiro de 2006.

³ Entrevista concedida por Betty Coelho, em 5 de janeiro de 2006.

⁴ Convém assinalar que a escrita feminina cotidiana também se submete às regras e prescrições da tipologia textual, não devendo ser confundida com uma escrita marcada por facilidade, ou gratuidade.

⁵ Itália venceu e o Brasil se colocou em quinto lugar.

⁶ Entrevista concedida em 5 de janeiro de 2006.

⁷ Entrevista concedida em 5 de janeiro de 2006.

Referências

- CHARTIER, Roger. Mulheres de papel. In: LACERDA, LÍlian de. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitora*. São Paulo: UNESP, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Edusp, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Prefácio José A. Bragança de Miranda e Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Editora Vega, 2002.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.
- JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética e recepção*. LIMA, Luiz Costa (Coord.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LACERDA, LÍlian de. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SILVA, Maria Betty Coelho. Arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, o estudo no percurso da história contada. *Revista da FAEEDA*. Salvador, ano 1, n. 1, jan./jun. 1992.
- _____. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Foi um dia um dia foi*. São Paulo: Santuário, 1992.
- _____. *O galo cantou e ninguém sabe onde...* São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- _____. *A menina do avental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.
- _____. Nos primórdios da história: uma entrevista com Maria Betty Coelho Silva. *Jornal PROLEITURA*. São Paulo, n. 12, fev.1997.
- _____. *E se?* São Paulo: Editora do Brasil, 1988.
- SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

A crônica como sugestão autobiográfica: em cena a professora, bibliotecária e escritora alagoinhense Maria Feijó

Maria José de Oliveira Santos

Leitura e memória: crônicas e representações de pessoas e transformações de cidades

É porque, nesse aspecto, não sou do século XXI [...]. Não gosto de pornografia, em especial, dita ou escrita por mim. Leio até, ouço por aí a cada passo andado, em teatro, televisão, cinema; vejo cenas, as piores se necessário. Que outros digam, escrevam, gostem, encenem, falem, achem graça, aplaudam, dêem-lhe a significação que lhes aprouver, à vontade, tudo certo. Não há a mínima importância. É um direito que todos assistem e até está muito em moda. Agora, eu não. Gosto de tudo o que me agrada a mim mesma: conversa, literatura, música, poesia, pintura, toda manifestação de arte e cultura, ou da vida propriamente dita. (FEIJÓ, 1988, p. 27)¹

A leitura de narrativas literárias possibilita associá-la a histórias da sociedade de determinada época, sua tradição e experiências, conforme assevera Souza (2006, p. 143):

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que

marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

A Literatura não tem compromisso com a História oficial, embora mantenham relações que podem ser, em alguns momentos, evidentes e em outros mais sutis. A realidade pode se constituir em uma base para a imaginação preencher vazios e criar nuances e relevos, pois é uma fonte rica para a elaboração ficcional, por meio de arquivos de saberes e experiências, pois,

Se a vida nutre a ficção, as vivências da infância constituem materiais privilegiados. A criança vive situações e registra impressões que estão muito além de sua maturidade e, portanto, fogem à sua compreensão mais profunda. Guardados na memória, essas impressões e registros fogem à sua compreensão mais profunda. Guardados na memória, essas impressões e registros afloram à mente do adulto que, então capaz de melhor compreender e, em alguns casos, encontrar significados e acomodações de sentido, tornam-se, para os escritores, elementos de recriação, forjamento e estruturação, como argamassa de escritos que se fundamentam na biografia, mas se estatuem como ficção. (FONSECA, 2005, p. 77)

Nesse ponto direciono a discussão para a crônica, narrativa construída com entremeados de realidade e ficção. Mas, ressaltando, a leitura de crônicas com características biográfico-memorialísticas (BAKHTIN, 2003) sobre cidades e sua complexidade – no caso Alagoinhas-Bahia – abrem possibilidades às revisões das histórias do lugar, seus aspectos culturais, e escritas por uma escritora cheia de anseios e contradições em busca de um lugar, talvez, mais con-

fortável e seguro para viver. Neste estudo, busco entender experiências e insatisfações de Maria Feijó, através de sugestões que emanam da sua escrita, utilizando-me das crônicas dos livros *Alecrim do tabuleiro* (1972) e *O pensionato “paraíso das moças”* (1988), para trazer à tona lembranças não apenas como saudosismo, pois um estudo autobiográfico constitui um instrumento político e social demarcador de cenários múltiplos, e como possibilidade de entender a Alagoinhas contemporânea e os propósitos pensados para sua querida “cidade natal”, como costumava afirmar.

Traçando a vida de Maria Feijó: anseios de mudanças

Integrante da classe dominante local, seus pais possuíam contato com as mais expressivas personalidades da cidade. Foi uma criança amada e mimada pela família nuclear e, na adolescência, marcada pelo controle, já aspirava mudanças, mesmo “satisfeita com sua situação de mulher”:

Na adolescência é que desejei um pouco mudar de condição biológica, por instâncias da vida, pois, ficava muito sozinha sem a companhia dos irmãos para sair, passear, ir as festas, etc. Lá em casa, mocinha só podia sair ‘com os irmãos’. Com ninguém mais. Nem mamãe, às vezes, merecia essa confiança. A lei era dura E que jeito senão cumpri-la? (‘Dura lex sed lex...’) [...] (FEIJÓ, 1972, p. 31)

A Família

Em *Alecrim do tabuleiro*, Feijó (1972, p. 98) descreve seu pai, excelente dançarino de valsa, que apreciava as festas promovidas em sua casa: “Moreno queimado, tipo árabe, perfil bem feito, moço viajado por força de negócios, conversado. Bem parecido. Bonitão meu pai”. Morou, parte de sua juventude, em confortável sítio:

E o sítio onde nasci está valendo... ouro maciço. Para mim, sempre valeu até mais do que ouro, se existir o quê, pois foi lá que aprendi a viver a vida, engatinhei os primeiros passos, usufruí do mundo, suas vantagens, enfim, onde fui feliz em intensidade e amei os momentos mais doces e ternos que deveriam ter na vida todas as criaturas: a infância e o amanhecer da adolescência. (FEIJÓ, 1972, p. 47)

Manteve-se próxima das questões sociais e políticas que envolviam o município, pois foi influenciada pela mãe, que se mantinha ativa antes de exercer o direito de voto e principalmente após, quando começou a participar mais efetivamente da política local: “Mais tarde, já a mulher lhe era facultado o direito do ‘privilégio masculino’: votar. E minha mãe tornara-se uma fervorosa opositorista, acompanhando papai que, por sua vez, seguia, à risca, a linha política do Dr. Bião, santinho do Riacho, etc.” (FEIJÓ, 1972, p. 15)

Histórias de ruas

(Se eu um dia fosse PREFEITA de Alagoinhas, garanto que daria uma roupa nova e bonita a essa rua. Ela bem que merece. Tem esperado tanto [...] E com que paciência!) Faz parte hoje do perímetro urbano, mas [...] sempre tímida, desconfiada, com resquícios de sua origem. (Parece um pouco envergonhada.). (FEIJÓ, 1972, p. 47)

A escritora revela paixão incondicional por duas ruas que levavam ao sítio onde residia: Jacaré (atual Rua Visconde do Rio Branco) e Tupy Caldas, que lhe proporcionaram momentos agradáveis:

Exatamente, esta RUA TUPY-CALDAS, assim de nome pomposo, emparelhada a do JACARÉ, desempenha grande, importante papel na minha vida: foi nela, num sítio muito querido e

memorável, em que nasci. De gratas recordações, pois lá vivi os melhores tempos da vida – toda a infância e um pouco adolescência – junto de meus entes queridos, num mundo adorável só de doçuras feito, longe da malquerença do mundo dos outros [...] dos GRANDES. (FEIJÓ, 1972, p. 45)

Menciona a Rua Inhambupe (atual Praça Kennedy), relembrando despovoamento e pobreza, utilizada unicamente como caminho para tropeiros e viajantes, que a tomavam como acesso ao município inhambupense. Sugere a contribuição do Padre Godinho, que, para descentralizar os fiéis da Igreja Matriz de Santo Antonio, construiu no lugar a Capela Nossa Senhora das Candeias, proporcionando aos moradores pobres e de lugares distantes acesso a missas, casamentos, batizados e quermesses. Tal feito colaborou com o povoamento do bairro, atualmente dos mais conhecidos:

Assim, era a Rua do Inhambupe. Insignificante, desconhecida, pequenina, raquítica (gorda só de areia maciça), afunilada, sem nenhuma promoção, com o vasto tabuleiro do ‘cachorro magro’, servindo-lhe de pano de fundo (nem sei dele. Não o conhecia direito e terminei mesmo sem o conhecer). O progresso exterminou-o. Antes assim. Engordaram de casas e progresso, o ‘cachorro magro’ do passado. Melhor para ele e... para nós também). (FEIJÓ, 1972, p. 78)

Momentos de lazer

Segundo depoimentos de remanescentes, Maria Feijó sempre foi uma jovem ativa, e, nas crônicas, relembra momentos vividos em Salvador. Estudava no Ginásio de Alagoinhas e, quando o time de basquete excursionava para a capital, ela e colegas aproveitavam para passear de bonde após o jogo. Trata-se de um “tempo gostoso e inesquecível”, pois as meninas do interior se divertiam apreciando a capital:

Tomávamos sempre o bonde na Rua Chile em frente às ‘Duas Américas’, ‘ponto animadíssimo’, e... deliciosamente lá íamos refesteladas vendo o desenrolar da paisagem citadina, recebendo no rosto a brisa amenizante das tardes da Bahia. Admirando a azulescência do céu, enquanto um sol-carícia dourava a cidade, chegávamos ao ‘farol’, onde, alegremente, desfrutávamos as delícias daquelas horas, respirando maresia, esbanjando felicidade [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 72-73)

O pavor ao futebol merece destaque. Em alguns domingos especiais, um time de Salvador ia a Alagoinhas para jogar com o time da casa. Os moradores vestiam suas melhores roupas e se aglomeravam no campo. Como seu pai não apreciava futebol, sua mãe levava os filhos, mas, em uma dessas partidas, no começo do jogo, a jovem Maria Feijó foi atingida, na cabeça, por uma bola. Sua mãe, preocupada, resolveu ir embora para tristeza dos irmãos. Consequentemente, desprezou o futebol, exceto a copa do mundo, quando seu patriotismo explodia:

Nunca mais futebol para mim! Isto foi no passado, nos longes mesmo da infância, mas a frustração ficou. [...] Só me animo em vê-la, de dentro de casa, mesmo assim em nossa casa, confortadamente bem colocada em uma poltrona, para assistir (graças à Embratel) à copa do mundo. Aí, toda brasilidade acorda em mim e as cores verde-e-amarela começam a vibrar no meu coração, sentindo aquele aperto, aquela coisa que não é mais do que, desejo de SEMPRE o Brasil VENCER. (FEIJÓ, 1972, p. 55)

Leitura e memória: inquietações de adolescência

As crônicas contidas em *Alecrim do tabuleiro* revelam que não se conformava com afirmações alheias, buscando tirar suas conclusões presenciando os fatos. Desde criança ouvia recomendações quanto ao

Alto do Capinã, local proibido e desejado, porque oferecia uma visão paradisíaca da cidade e alguns jovens costumavam frequentá-lo com seus namorados – ouvia que as meninas que por lá passassem, estando ou não com namorado, ficariam “faladas”. Mas, curiosa, juntou-se a colegas e partiram rumo ao lugar, escondidas das famílias, com a intenção de ver a paisagem:

[...] resolvemos tirar a limpo essa história de ‘Alto do Capinã’ sem explicação adequada e... certa feita, burlando a vigilância de nossos pais, bem assim, matando a curiosidade não muito satisfeita quando criança, fugimos, a fim de... visitar o ‘Alto do Capinã’ [...] (FEIJÓ, 1972, p. 118)

Leitura e memória: alegres festas

O ciclo de festas é alvo constante nas crônicas de Maria Feijó. No Rio de Janeiro, sentia saudade das festas juninas e assevera que essas comemorações no Rio eram “pré-fabricadas”, ao contrário do que acontecia em Alagoinhas:

[...] principalmente as mais afastadas do centro, se cobriam de fogueiras. Ficavam como um colar de lâmpadas iluminando, fazendo às estrelas lá no céu. Em cada porta uma fogueira acesa, em cada sala uma farta mesa coberta de guloseimas e bebidas de toda espécie, não podendo, jamais, faltar a gostosíssima canjica de milho verde, como também o precioso licor de jenipapo, e ainda a pamonha e o milho assado... Em cada coração, uma dupla alegria: de dar e... receber os amigos, pois estes se faziam presentes na véspera de São João, misturando-se, confundindo-se, integrando-se, formando uma só família: a família alagoinhense. (FEIJÓ, 1972, p. 59-60)

Interessantes são as passagens referentes aos carnavais. A classe privilegiada economicamente chegava ao centro da cidade em automóveis luxuosos e a classe média alugava carros de praça – atuais táxis. Mas, todos se encontravam na praça do jardim ou Praça J. J. Seabra, no final da tarde, e faziam seu carnaval até as 20 horas, aproximadamente. No local amontoavam-se pessoas com “mamãesacode”, máscaras e fantasias. À noite, jovens e adultos migravam para os dois principais clubes da cidade: Euterpe Alagoinhense (classe média) e Radio Clube (atual Clube ACRA), frequentado pelos ricos, destacando o costume do consumo de “lança-perfume”:

E [...] o lança-perfume comandava o espetáculo, desde o início da festa, às 16 horas, no ‘Jardim’ [...] Dava a nota [...] Flertes e mais flertes eram alicerçados, construídos à base do lança-perfume [...] delicadamente esguichado (como um suave beijo) por causa dos olhos [...] E, se ‘Rodo-Metálico’ (mais tarde depois de aperfeiçoado), melhor ainda, pois não corria o risco de quebrar-se evitando ferir as mãos ingênuas que o empunhavam, sem a maldade da civilização de hoje, principalmente nos grandes centros, do terrível e condenável vício de aspirá-lo que veio exterminar com esse arraigado uso, tão de nossa simpatia [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 40)

Ressalta que a época carnavalesca representava um momento para a “fuga” das asperezas da vida: “Precisamos disto, ao menos durante três dias durante o reinado de Momo, dos 365 do calendário da seriedade e hipocrisias sociais, do ano inteiro, intoxicando-nos, para podermos fugir à realidade cruciante da vida”. (FEIJÓ, 1972, p. 42) Sugere o surgimento da Micareta em Alagoinhas, das últimas cidades a trazer esta novidade:

de repente, há mais ou menos uns 10 anos, surge Alagoinhas num rompante, fazendo Micareta! E [...] o pior (ou o melhor?):

foi crescendo [...] crescendo [...] crescendo [...] tanto essa festa a ponto de passar a de todas as suas co-irmãs. Nem Feira de Santana a alcança mais! (FEIJÓ, 1972, p. 64)

Valores patriarcais

Historicamente, a educação patriarcal exclui as mulheres das atividades masculinas, pois sua missão restringia-se ao reino do lar, da mulher frágil e doce, imagens construídas à imagem da Virgem Maria. Elizete Passos (2002) enfatiza que a sociedade baiana comungava da educação da mulher, pois acreditava que precisava ser educada para desempenhar a função de mãe. Assim sendo, percebemos como os valores morais e religiosos estavam ligados à formação da mulher, sendo que a educação se constituía em um instrumento manipulador nos espaços e funções convenientes. Maria Feijó atribuía sua fé aos seus atos. As narrativas sugerem que acreditava que seu jeito de colocar restrições em seu comportamento e no das outras pessoas não fazia parte de sua formação, nem ao fato de ser interiorana e ligada a falsos moralismos, como afirmavam colegas dos pensionatos por onde passou, mas ao seu temperamento: mostrava-se pouco à vontade, ao deparar-se com situações que considerava fora dos padrões que lhes foram transmitidos.² Quando morava em Alagoinhas, era considerada avançada para sua época e isso foi um dos motivos que a levou a se mudar definitivamente para o Rio de Janeiro.³ Mas, ao chegar à Capital Federal, na época deparou-se com comportamentos nunca vistos e dos quais procurava afastar-se: “O que me lembro nitidamente, isto jamais alvejarei, mesmo tentando, é de um fato curioso, já usado por elas, nos idas de 52: o ‘topless’... Pioneiras, quero crer... E os ‘noivos’ em cuecas curtíssimas.” (FEIJÓ, 1988, p. 26) O moralismo impregnava a formação da mulher e com Maria Feijó não foi diferente:

Mas me achava disposta até a perder [...] tudo. Só não a honra nem a vida... Não era possível vir de Alagoinhas, com tanta

esperança e tanto sacrifício, tanto ideal pela frente, realizar velho sonho de fazer nível universitário aqui, trabalhar etc. etc. e... terminar em picadinho na 'Rua do Russel'! Não tinha a menor graça. [...] E o noivo, já pensaram? Misericórdia! Nada nos vai acontecer (como eu devaneava, tremendo continuamente. Nós...) [...] Não. [...] Deus é grande. (FEIJÓ, 1988, p. 27)

[...]

[...] viu tal prosmicuidade 'in loco' e, felizmente, dela saiu ile-sa, incólume, firme e forte, sem nenhuma poluição, porque Deus sempre orienta meus passos... Parece, lá por cima, haver uma luzinha, numa lanterna, como a iluminar o meu roteiro... Felizmente! (FEIJÓ, 1988, p. 32)

Vivemos um momento onde não cabem mais valores patriar-
cais de outrora. Os valores religiosos são constantemente sugeridos nos textos: no mês de maio juntava-se à comunidade na Igreja Matriz para comemorar a Virgem Maria com missas, procissões e novenas. Entusiasmava-se com a proximidade do mês, mas não a frequentava apenas para rezar, pois “[...] o que mais nos comprazia atraindo-nos até ali (além das rezas, naturalmente...) eram os olhares... Oh! Meu Deus, como eram doces, e como eram belos e implorativos aqueles olhares com endereço certo, com direção marcada que nos deixavam felizes!”. (FEIJÓ, 1972, p. 107)

Acompanhemos outro momento de sua infância com o intuito de disseminação dos valores vigentes:

Nos longes da minha infância, agarrada à saia de mamãe, lá ia eu resmungado a mais não poder, caminhando um estirão dentro da areia maciça [...] A fim de ver a lapinha do Sr. Pedro 'da Carroça' afamada na cidade; atraindo até ela multidões. Tão afamada era a lapinha quanto o dono, personagem importante da Rua. (FEIJÓ, 1972, p. 18)

Fortemente influenciada pelo moralismo da época, Maria Feijó, interiorana, saiu de sua cidade e enfrentou a Capital Federal, em busca da realização dos seus sonhos como escritora – reconhecimento que não obteve na cidade natal – mas o novo cenário causou-lhe estranheza. Pela vida da escritora, sugerem suas crônicas, passaram homens, haja vista que uma mulher não poderia se sentir plena e realizada sem a presença masculina, pois acreditava que devia ter, ao seu lado, um conselheiro, guia e fortaleza. Mas passou por situações conflituosas com um noivo e suas reações lhe causaram estranhamento:

Sofri nas mãos desse noivo, com toda a valentia de minha personalidade, pensada e gabada inabalável, ‘férrea’, no sentido de tudo enfrentar e superar. Nem era tanto assim. Ele me proibia ‘terminantemente’, até... de respirar, se possível. Aquele ciúme descabido o corroía numa ignorância do tamanho do universo. ‘Desquitada’ para ele, e acho, para muitas pessoas na época, significava prostituta e das piores... Daquelas... da antiga ‘Rua Boa Vista’ (‘boa vista’ olhem!... Hoje, ‘Alecrim’... Agora é... perfumada...), lá no torrão natal, para onde, nossos pais não nos permitam, sequer, olhar! Ficariamos ‘contagiadas’. ‘Moléstia’ que nos podia pegar, sim. Matar até. Enfim... lá era interior... (FEIJÓ, 1988, p. 58)

E sofreu ao término de um romance, mas foi amparada por Deus: “Mais uma vez, Deus me ajudou, enquanto me dedicava, inteiramente, ao trabalho, ELE guiando o meu roteiro, tendo pena de mim a colocar ponto final naquele noivado [...]”. (FEIJÓ, 1988, p. 33). A formação da mulher se baseia na disciplina, conforme sugere a crônica:

[...] consiste em manter ‘as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidade (sic) e os prazeres do indivíduo’ assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar,

sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas ‘disciplinas’ das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir ‘um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil’. (HALL, 2006, p. 42 apud DREYFUS; RABINOW, 1982, p. 135)

Magistério e Biblioteconomia

Sua formação profissional merece destaque especial. Dava importância às comemorações escolares e, dentre elas, o dia da árvore:

[...] no dia 21 de setembro, saíamos em fila, com a alegria nos olhos e alvorada nos sorrisos, de estarmos vestidas de camponesas, com todos os aparatos para o plantio da árvore que, [...] era conduzida, [...] por uma aluna maior [...] de ótimas notas e exemplar conduta. Baldes, enxadinhas, pás, picaretas, cavadores, etc., nos acompanhavam, tudo em miniatura [...]. A professora resolvia procurar as ruas mais arredias da Cidade, onde, de antemão, pedia ao Sr. Prefeito a devida vênua, a fim de plantar a citada árvore [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 86)

Possuía amor exacerbado pela pátria e bens morais externados nas aulas de Educação Moral e Cívica, desde quando lecionava em Bonfim, e, posteriormente em Aramari (cidades do interior baiano), onde foi advertida pelo delegado escolar de que as datas cívicas eram comemoradas:

‘Ora! Senhor Delegado Escolar’ – quase lhe respondi – ‘logo a quem o senhor vem dizer isto! (É porque não me conhece!...)’ Se não posso ver uma Bandeira Brasileira ao vento tremulando, muito menos ouvir o Hino Nacional, que não sinta vibrar

em mim toda a brasilidade trazida dos longes do meu curso primário, desde tenra infância [...]’. (FEIJÓ, 1972, p. 50)

Pela resistência aos tons imperativos dos dirigentes foi vítima de perseguição política, manifestada através de transferências:

[...] professoras como éramos, não podíamos manifestar muito nossa opinião. Muito, não. Nem um pouco. Nada. Se assim procedêssemos, e mesmo longe da escola, a perseguição, em forma de transferência, não tardava: parece que vinha... a jato. (Nessa hora o ‘Departamento de Educação’ andava depressa, ‘despachando papéis...’) Professora não tinha vez, nem vontade. [...]. Eu mesma sofri na pele, alta perseguição, transferida [...] para lugares nunca dantes povoados [...]. Sempre fui teimosa e não conseguia esconder minhas simpatias... Achava que a democracia era isto: livre escolha e nada mais [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 16)

Formou-se no Ginásio de Alagoinhas, não houve festa de formatura, apenas juramento e colação de grau, no entanto, vigorava um sentimento de satisfação por imaginar que seu ideal aproximava-se da concretização:

Tudo muito triste, muito pálido, muito sem vida, muito vazio. Mas no coração e na alma daquela menina-moça existia uma chama viva e ardente, brilhando muito: o ideal de ser professora primária – a construtora de todas as gerações: presentes, passadas e futuras [...] – Sonhos, os mais coloridos, esvoaçavam dentro do seu cérebro carregado de Metodologia, Didática-Pedagogia. (FEIJÓ, 1972, p. 103)

Em 1949, começou a brotar o desejo de lecionar e descobriu “[...] o Magistério Primário – minha profissão básica por excelência

[...] –, a causa buscada e ansiada [...] pelos meus longilíneos ideais [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 89) Nesse ano também realizou um curso técnico de Biblioteconomia, o que a fez ir a Salvador fazer um curso intensivo de bibliotecária para professoras primárias “[...] que deveria ter tido continuidade e, não compreendo qual o motivo de, numa terra privilegiada de inteligências nobres e realizações [...] nunca mais proporcionarem essa oportunidade [...]”. (FEIJÓ, 1972, p. 90)

Na sua trajetória de professora primária, após longo período em Aramari, pediu transferência para um colégio na Rua do Catu, em Alagoinhas, mas se arrepende ao deparar-se com a realidade atual da rua: “[...] sem luz, palúdica [...] esburacada, um mar de areia, servindo-lhe de calçamento e nos afogando os pés, pouco habitada, malfeitores vindos da ‘favela’ [...]” (FEIJÓ, 1972, p. 18) Mas é nessa rua que começa a perceber o lado positivo das coisas: “o silêncio! (Sou feita de silêncio e solidão. Por índole. Sempre. Por mais incrível que possa parecer...) Servia e ajudava demais, com precisão marcante, a desempenhar as minhas funções prediletas: magistério e escrever”. (FEIJÓ, 1972, p. 19)

Assumindo o Magistério inicia uma peregrinação em busca de uma biblioteca pública e cria a “Hora da Biblioteca”, atividade retransmitida pelo serviço de alto-falantes “A voz da liberdade”:

O que pude, fiz. O que as circunstâncias locais permitiram, na época, realizei. Muito importunei com as minhas crianças, a paciência de Antônio Lacerda no seu Serviço de alto falantes local, ‘A voz da liberdade’, nas diversas programações da ‘Hora da Biblioteca’ [...] com a sempre franca e disposta ‘Escola de Brotinhos’, junto à boa vontade de Eferrie Dias, locutor de escola e cuja bondade muito explorei [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 90)

Criou, na Escola Brazilino Viegas, a Biblioteca Escolar Ruy Barbosa, onde fomentou investimentos através de doações, e, com o auxílio dos alunos e amigos, fundou uma Campanha Cultural:

Alguns de minha época, e crianças hoje professoras, hão de recordar-se da nossa renhida e saudosa CAMPANHA CULTURAL [...] promovida pela Biblioteca [...] na minha gestão na campanha do pedir... pedir... pedir e pedir mesmo para a minha pequena Biblioteca Escolar Ruy Barbosa, sediada no Prédio Escolar Brasilino Viegas, com Agostinha Pinto de Carvalho (Zizi) a então Delegada Escolar e Gisalda de Souza, diretora do 'Prédio', a tiracolo, sempre implorando... Aliada ainda a Dilza Farani e Rosa Bastos (hoje Teles) naquelas nossas memoráveis promoções. (FEIJÓ, 1972, p. 90-91)

Essa Biblioteca foi palco de atividades sociais, recreativas e culturais, e conseguiu aumentar o acervo de trezentos para mil livros. Em 16.04.1971, morando no Rio de Janeiro, escreve ao prefeito da época, solicitando a construção de uma biblioteca pública:

Tenho certeza, Dr. Murilo, que nesta sua nova gestão, essa parte cultural em Alagoinhas, há de ser solucionada, porque não se compreende como, uma cidade igual à nossa, 'porta de ouro do sertão da Bahia', já de muito assim cognominada pelo nosso Ruy, não exista uma Biblioteca PÚBLICA, onde seu povo, principalmente a juventude, se possa refugiar nos momentos necessários para dela fazer seu laboratório de pesquisas, estudo e recreação, ademais, depois de já se encontrar aparelhada na cultura esportiva com O seu magnífico estádio. (FEIJÓ, 1972, p. 101)

Essa carta, posteriormente, virou uma crônica e deu título ao livro *Alecrim do tabuleiro*, onde registra sua satisfação pela concretização da sonhada biblioteca para a cidade:

Ano - 1972: não. Meu sonho não foi de poeta medieval, não. Foi, sim, de poeta integrado à realidade atuante do século XX. [...] transformou-o na GRANDE REALIDADE que aí se ergue, a

todos orgulhando: a minha Biblioteca. A nossa Biblioteca. A sua Biblioteca Alagoinhas. Receba-a de braços abertos, pois vocês são dignas uma da outra. Muito bem e parabéns, meus efusivos parabéns, minha querida cidade natal. [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 102)

Interessada pela educação transmitiu, em 31.12.1972, uma mensagem através da Rádio Emissora de Alagoinhas endereçada aos jovens: “O saber é eterno e universal, meu jovem, e a educação não é mais privilégio de uns e, sim, OBRIGAÇÃO DE TODOS. Tudo o mais é ilusão. Passageiro. Transitório”. (FEIJÓ, 1972, p. 57)

No decorrer de sua vida na educação, jamais esqueceu as lições recebidas de suas professoras primárias: “[...] Tudo o que recebi, apliquei; procurava aplicar, de maneira positiva e válida para que também se impregnasse na alma de meus alunos, como em mim, por toda a vida, ficou impregnado. (FEIJÓ, 1972, p. 87)

Mulher e educação

Maria Feijó manifestou-se contrária ao homem na sala de aula, pois entendia que era papel fundamental e exclusivo da mulher, única pessoa capaz de formar o perfil de uma criança:

[...] você deve colaborar com a professora. Isso se chama, indistintamente, mas... eficazmente, aquela GRANDE, ÚTIL e PROVEITOSÍSSIMA ‘ALIANÇA entre PAIS e PROFESSORAS...’ – Digamos de passagem: entre MÃES E PROFESSORAS. – pais, aqui aplicamos no sentido genérico, porque sabemos, em verdade, que esses cuidados imprescindíveis à educação integrada da criança, cabem é a VOCÊ, MÃE-AMIGA. (FEIJÓ, 1972, p. 36)

Para ela, o Ensino Primário ligava-se à mulher, pois se estabelece uma relação perfeita entre “esposa-mãe” moldável ao “senso

maternal”, já que paciência e amor se fazem necessários para suportar “os espinhos do ofício”:

Broto amigo, mais ainda da parte feminina, ouça-me, por favor e... se puder, siga o meu conselho: queira ser PROFESSORA PRIMÁRIA [...] profissão quão espinhosa, mas também... tão nobre, indicada, ajeitável, ajustável, amoldável à alma, à vida da mulher, principalmente em cidade de interior, dando continuidade àquele clássico ‘esposa-e-mãe’ [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 23)

[...] sim, minha querida amiga jovem, SEJA professora, para você derivar a sua vida na vida de suas crianças-alunos, que são as nossas crianças, as crianças de todas nós, tão maleáveis ao sentimento, ao carinho, à ternura, ao senso maternal que vive em cada MULHER. (FEIJÓ, 1972, p. 24)

Mas, mesmo perante a explícita idealização, percebia algumas necessidades e ressalva:

Férias alongadas você terá (pelo menos mais do que em qualquer outra profissão), momentos de aula com intervalos descansáveis para a devida pausa repousante, necessária (embora o prosseguimento dos deveres escolares em casa. Mas em casa, no seu lar, à sua vontade, até mesmo servindo de uma sadia higiene mental, um nobre esparecimento) [...]. (FEIJÓ, 1972, p. 23-24)

Para Tereza Fagundes (2002, p. 233), o fato de a mulher ser idealizada como alguém de natureza dócil, paciente, gentil e possuir afinidades com crianças convergem para profissões tipificadas como socialmente femininas:

A educação da mulher no lar e na escola vem servindo para reforçar esses estereótipos ligados ao gênero feminino, fazen-

do com que a conciliação dos papéis de educadora com os de esposa e de mãe tenha se tornado uma obrigação estimulada na mulher pela sociedade, que vem atravessando os tempos.

Passado versus atualidade

Saudosista, a escritora demonstra paixão pela natureza e silêncio alagoinhense, mas deixa claro que não possui qualquer intenção em voltar a morar na cidade, já que sempre apreciou festas, vantagens e turbulências das capitais:

Hoje, tudo é diferente. Ainda bem, porque pessoas assim passadistas como eu, graças a Deus, existem poucas. [...]. Deve-se viver o presente, muito, intensamente mesmo, esquecendo-se por completo do passado e com os olhos vislumbradores e pressurosos para o futuro... (mas... que culpa tenho eu de trazer um transbordamento de emotividades na alma eternamente romântica?...) (FEIJÓ, 1972, p. 40)

Participou de momentos culturais incomuns à mulher, na Alagoinhas de meado do século XX, mas muda-se da cidade em busca de novos horizontes, pois “lugares pequenos a asfixiava”:

[...] partir. Tudo isto significa haver entrado no trenzinho ‘Pirulito’, o ‘Maria Fumaça’, da ocasião, até Salvador [...] onde, após mil solavancos da vida, tomei um avião da FAB, depois de cinco horas de vôo, aterrissando no Rio de Janeiro [...] ‘em virtude de quando apelei para as autoridades educacionais da minha terra, nada obtive, e já não suportava mais horizontes estreitos de incompreensão me cercando... (FEIJÓ, 1988, p. 54)

À guisa de considerações finais

Ao longo dos textos, Maria Feijó deixa transparecer resquícios de uma estrutura mental burguesa. O pensamento de que a carreira da professora primária ligava-se à mulher resulta de um pensamento instituído no século XIX, sustentado e padronizado pelos valores da sociedade patriarcal, que defendia as prendas domésticas, como peculiaridades específicas da mulher, esposa e mãe e, quando possível, professora. A campanha favorável à educação da mulher acompanhava-se da idealização da professora, pois, lecionando, continuaria fiel aos afazeres do lar e cuidados com os filhos e marido. Essa tarefa não ameaçava a divisão social, pois não era vista como um trabalho propriamente dito, mas como uma extensão das funções domésticas.

Narrativas de histórias que sugerem vidas se espraiam pelas elaborações de episódios inspirados em fatos, mas ampliadas pelas fantasias, silêncios, omissões e distorções: “As histórias de vidas são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até contradições naturais da fala”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 35)

As crônicas (biográficas) de Maria Feijó sugerem sobre as relações sociais, culturais, educacionais e religiosas que marcaram a vida da professora e bibliotecária. Mas não rememoram apenas a vida da escritora, pois adentram nas histórias de famílias, ruas, praças, cidades, dedicação ao Magistério, festejos, amenidades e mudança para o Rio de Janeiro, demarcando conteúdos submersos no e pelo coletivo, porque é parte dele. Deste modo, ao confrontar e relacionar fatos da vida da época aos dos livros, poderíamos pensar na possibilidade de uma (auto)biografia, considerando, por certo, as diferenças estabelecidas pelo Professor Elizeu Clementino Souza, no texto *Pesquisa narrativa e escrita (auto)biografia: interfaces metodológicas e formativas* (2006, p. 135-147).

Sob o pensamento patriarcal, Maria Feijó foi regada, por isto, ao mesmo tempo em que seu impulso inquieto era instigado, suas

raízes burguesas surgiam. Mas sua situação econômica lhe permitiu voos negados a outras mulheres, pois, através da escrita, conseguiu manifestar insatisfações e contradições de uma mulher em constante busca de realizações.

Notas

¹ Orientações para leitura: as citações referentes às crônicas de Maria Feijó estão marcadas pelo ano e página; os nomes de ruas e pessoas transcritas correspondem à realidade histórica do município, conforme livros, documentos oficiais e periódicos; as palavras digitadas em letras maiúsculas (caixa alta) seguem os livros, pois a escritora se utiliza constantemente desse tipo de marcação; a escritora utilizava bastante as reticências; a acentuação gráfica ocorre de acordo com as fontes-base.

² Na juventude, teve aulas de piano e datilografia. Na década de 30, participou da redação de um jornal estritamente masculino – *O Alarma*.

³ Quando residente no Rio de Janeiro, alcançou o reconhecimento de restrito grupo, tanto no campo literário como na área da Biblioteconomia. No Centro Literário Amigos de Maria Feijó (CLAM), realizava reuniões para tratar de assuntos relacionados à literatura e ao livro em geral. Participava do Programa Salão Grenat, Radio Tupy, colaborando com o radialista Collid Filho. Durante o período vivido nessa cidade, sempre visitava Alagoinhas e acompanhava as ascensões culturais do município, contribuindo com o lançamento de seus livros e se magoando com o desinteresse dos patrícios para com sua produção literária.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção biblioteca universal).

- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, José Lins. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- FEIJÓ, Maria. *Alecrim do tabuleiro*. Rio de Janeiro: Max, 1972.
- _____. *O pensionato “paraíso das moças”*. Rio de Janeiro: Max, 1988.
- FAGUNDES, Tereza Cristina. *Mulher e pedagogia: um vínculo resignificado*. Salvador: Helvécia, 2002.
- FONSECA, Aleilton. Escrever. In:_____. *A (auto)biografia*. Feira de Santana: UEFS, 2005.
- MEIHY, Jose Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PASSOS, Elizete. Crenças morais de uma educadora. In: *Imagem da mulher na cultura contemporânea*. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. (Coleção Bahianas 7).
- SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna. (Org.). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biografia: interfaces metodológicas e formativas. In:_____. *Tempos, narrativas e ficções*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

Linguagem e escrita: a memória de um velho e um diário de menina

Carla da Penha Bernardo

Um dos aspectos que mais chamam a atenção do leitor no romance *Beira-mar*, de Pedro Nava, é o depoimento histórico que nele encontramos. Através da memória da família e do grupo aos quais pertenceu, Nava, médico que começa a escrever aos 60 anos de idade, reconstrói uma época de importância para a cultura nacional, tratando das efervescências da cidade de Belo Horizonte, entre os anos 20 a 30.

Os aspectos sociológicos são importantes na obra de Pedro Nava. Neste ponto, como indica Antônio Cândido (1965, p. 21-22), se uma obra não pode ser explicada pelos fatos sociais, psicológicos ou outros, em contrapartida, a análise literária não pode abrir mão destes fatos para uma compreensão mais completa da obra.

As obras como a de que tratamos possuem uma relação íntima com o social e a memória do grupo. Do mesmo modo, também *Minha vida de menina* serve como documento de uma época. Trata-se de um diário, escrito entre 1893 e 1895, por uma menina de 13 anos (Alice Dayrell Caldeira Brant), moradora da cidade mineira de Diamantina, e publicado em sua velhice, texto sobre o qual Alexandre Eulálio (1971) afirmou: “[...] o seu depoimento transcende o plano apenas biográfico ou geográfico para valorizar-se de um ponto de vista tanto psicológico quanto social”.

Em *Beira-mar*, conquanto o leitor seja advertido pela informação na capa de que se trata do volume 4 das memórias do autor, ainda assim ocorre certo estranhamento no primeiro contato com a obra. Isto porque o narrador não principia pela justificativa do exercício de sua escrita memorialística, nem pela referência, ainda que

breve, a seus volumes anteriores, nem por qualquer tipo de intróito, mas sim pela descrição de um espaço físico – o Bar do Ponto. Destaca-se, deste modo, a questão fundamental para o memorialista, através do deslocamento estratégico, do que vai ser tratado, para o início. Tal forma de principiar a narrativa, seguindo a estruturação tópico/explicação (típica, aliás, da linguagem cotidiana e recriminada pela gramática normativa), repete-se com frequência na obra. Com este deslocamento sintático, o narrador chama a atenção do leitor para a importância deste espaço em suas memórias, o que ele explica linhas após: “O café chamado **Bar do Ponto** estava para Belo Horizonte como a **Brahma** para o Rio. Servia de referência. No Bar do Ponto. Em frente ao Bar do Ponto. Na esquina do Bar do Ponto.” (NAVA, 1982, p. 4) Mais do que isso, ele demonstra sua opção por uma linguagem coloquial, em sintonia com o movimento modernista: “PONTO – porque era o local da Estação dos Bondes. Vejo-a ainda, construção meio de tijolo, meio de madeira, com três entradas sem portas, pintada a óleo e dotada dum torreão para o relógio.” (NAVA, 1982, p. 3)

O bar representa os contatos sociais, os fuxicos, a moda e a tradição, enfim, a vida belo-horizontina. Outros espaços, como a Rua da Bahia, a Livraria Alves também adquirem importância na narrativa, porque fazem parte ativa da memória do indivíduo e de seu grupo. A significação, assim, não pertence exclusivamente ao narrador, como aqui se vê: “[...] a designação Bar do Ponto excedeu-se psicologicamente e passou a compreender todo um pequeno bairro não oficial mas oficioso [...].” (NAVA, 1982, p. 4)

Esta preocupação do narrador com o espaço está marcada até mesmo nos títulos dados aos capítulos, que se chamam, respectivamente, *Bar do Ponto*, *Rua da Bahia*, *Avenida Mantiqueira* e *Rua Niquelina*.

Após a descrição do espaço físico e da explicação de sua importância, Nava passa a lembrar uma época. Assim, do mesmo modo que o primeiro, o segundo capítulo principia com a estrutura

de tópico, ou seja, com ênfase dada ao objeto central de que se vai tratar: “1922. Se o nosso grupo tinha assunto para discutir... E quanto!” (NAVA, 1982, p. 107)

Nava segue a característica épica de antecipar os fatos, a fim de evitar a tensão dramática que deixaria no leitor a expectativa do clímax. Deste modo, o objetivo deixa de se tornar simples meio para o fim e o narrador “[...] alegra-se com o objeto pelo objeto” (STAIGER, 1975, p. 91), ou seja, não há pressa em atingir o objetivo, sendo este apresentado logo no início (como no trecho acima). Por esta razão, o escritor pode alongar ao máximo sua narrativa, tocar em minúcias, ir e vir no tempo. O que é considerado mais importante é posto no princípio e as implicações advindas do fato ressaltado são narradas lentamente frente ao leitor, o que é típico do texto memorialístico. Repare-se, pois, haver proximidade entre o épico e a memória.

Tudo passa a interessar ao narrador, desde os acontecimentos grandiosos até os mínimos. O detalhe, neste tipo de narrativa, ganha importância capital, porque indica a percepção subjetiva do artista que memora.

O passado não pode ser recuperado em sua integridade, por isto, elementos aparentemente insignificantes, fragmentos do real, servem para formular um simulacro da vida passada, através da memória. Esta noção de fragmentação da realidade está bastante presente nas memórias de Nava (1982 p. 54):

Seguimos lentamente a avenida sob a sombra espessa e cariciosa dos fícus. Um perfume errava no ar, a folha farfalhada, o galho podado, casca, cerne, broto, resina – cheiro fresco da noite de Belo Horizonte. Luzes. Maravilha de milhares de brilhos vidrilhos. Uma calma no ar [...] Era a antexistência do poema de Mário de Andrade.

É interessante o modo como esta noite é lembrada. Não há esforço por parte do narrador em resgatá-la (percebe-se aí a inevitável influ-

ência proustiana); a noite chega até o narrador através dos sentidos. As sombras, as luzes vistas, o cheiro dos fícus, o contato das folhas, tudo, em conjunto, o invade. Os mínimos detalhes são apresentados pelo narrador que apresenta um quadro, ainda que esparso, ao leitor. A impressão de liberdade e de alegria estão presentes neste trecho. Homem e natureza se complementam e harmonizam neste instante ímpar, registrado e recriado pela sensibilidade do narrador. Notemos ainda que a ideia de lembranças em fragmentos pode também ser percebida pela enumeração de objetos heteróclitos (naturais e culturais): “galho podado, casca [...] Luzes” – que se fundem harmonicamente, como denota a frase “cheiro fresco da noite de Belo Horizonte”. Também a pontuação reforça este caráter de fragmentação.

A preocupação com o detalhe parece advir da experiência do médico que Nava foi, sempre atento aos mínimos sinais dos pacientes. Como vimos, nada é insignificante para este médico – pintor – escritor, fato que parece se comprovar, sobretudo, por sua heterogeneidade linguística.

A linguagem literária, a médica, a coloquial, o baixo calão, os galicismos, a aglutinação são uma constante em *Beira-mar*. O aspecto linguístico que mais chama a atenção, todavia, são os tecnicismos médicos superabundantes. Isto porque Nava (1982) narra o período de sua formação médica, uma parte de suas lembranças, que certamente não poderia estar ausente do texto, mas esta introdução dos tecnicismos na obra literária demonstra ainda a relação de Nava com a liberdade que os modernistas se dão de utilizarem livremente linguagens e registros diversos. Assim, à semelhança de outros modernistas, ele escreve:

Terminada a evisceração eu sempre me espantava com o pouco, o nada que ficava. Afinal é só isto? Onde estamos nós? [...] Estava tudo ali, o zero, à minha frente nas cores luxuosas, cintilantes e decorativas daquelas vísceras molhadas de sangue rútilo, pus dourado e monco sinopla. (NAVA, 1982, p. 149)

O escritor, assim, dá estatuto literário a palavras de cunho médico. Tirando-as de seu contexto natural e inserindo-as em sua obra, Nava faz novamente com que seu texto cause estranhamento no leitor. Por esta mesma razão, o leitor tem duas opções: ou salta os trechos ou pára diante de palavras que lhe parecem insignificantes, estranhas ou exóticas. Deste modo, dá-se a recuperação do significado de palavras esvaziadas na percepção do leitor ou uma nova significação. Note-se que Nava (1982) utiliza a linguagem médica para tecer considerações a respeito da vida e da morte, de uma maneira subjetiva, o que afasta seu escrito da fria e objetiva linguagem médica e acadêmica.

O uso do registro médico parece demonstrar um objetivo variável do narrador de acordo com o momento relembrado. No exemplo anterior, os nomes de doenças e remédios servem para mostrar a inutilidade do caráter vão na efêmera vida humana. Em consonância com seu estado de ânimo no momento, Nava aí demonstra certo pessimismo quanto à concisão e à “deteriorabilidade” da matéria humana. Em outros momentos, contudo, o narrador demonstra maior vivacidade diante da matéria e da ação humana:

[...] Depois sua dedicação no tratamento de um garoto de 11 meses todo queimado de ácido. Mal sabia o mestre que estava salvando ali um futuro grande médico, professor de nossa Faculdade e autor duma das mais belas e sentidas páginas sobre o mesmo – Borges da Costa. (NAVA, 1982, p. 305)

Uma outra questão comum em *Beira-mar* e também típica do gênero épico é a preocupação do narrador com genealogias. As árvores são construídas com riqueza de informações, de modo a demonstrar, sobretudo, a ilustração das famílias. Há, todavia, nítida eleição da figura materna. Mais do que uma mãe, D. Diva é uma instituição. Não vive ela para si, mas para os filhos e à sombra do falecido marido e dos parentes. Tanto assim é, que o narrador a inscreve no texto sempre com inicial maiúscula – Mãe. A Mãe é tão “institucionalizada”

quanto a Tradicional Família Mineira, por vezes referida apenas por sua sigla (TFM), o que ultrapassa os domínios da obra naviana, sendo um elemento da conservadora cultura de Minas, principalmente nas décadas memoradas no livro: “Esse Martins que aí está não é um qualquer – é Martins Ferreira, de uma das mais velhas e tradicionais famílias mineiras”. (NAVA, 1982, p. 218)

D. Diva é, talvez, mais um modelo imaginário e inalcançável do que a descrição da mulher que terá efetivamente sido, ainda porque, na obra de Nava (1982), ela se transforma em mais uma de suas personagens e, conquanto se trate de memórias, o narrador tem liberdade para a criação ficcional, o que é reconhecido por ele próprio em várias passagens. Eis a forma como a Mãe é apresentada:

Nunca minha Mãe abriu o bico, jamais fez a menor censura às omissões e passagens para trás que sempre sofrera dos pais e das irmãs. Aos primeiros, por princípio não discutia, às segundas sempre serviu com dedicação exemplar. Que devia perceber, devia, justamente por ser a mais inteligente e fina da sua família. Tenho a impressão de que não passava recibo porque estava na situação dos doentes que querem se iludir com o próprio estado, que fingem acreditar nos circunstantes, no médico e que acabam acreditando mesmo que estão ótimos. Filha exemplar e irmã admirável minha Mãe recalcaria suas queixas para poder manter intacta a adoração que tinha pelo Major, pela Inhá Luísa e a profunda amizade que dedicava às irmãs. Via, entendia, apagava e esquecia. (NAVA, 1982, p. 16)

Nava representa não apenas sua mãe, através da figura de D. Diva, mas toda uma tradição do papel da mulher, profundamente arraigada em nossa cultura. D. Diva, entretanto, tem um traço moderno: é funcionária pública em uma época e lugar em que isto era incomum e mesmo malquisto. Mas este fato não é suficiente para torná-la mais “humana”.

Por outro lado, o pai do narrador é referido em volume anterior de suas memórias. Morto ainda na infância de Nava, isso o terá, talvez, levado a se fixar na figura materna.

Semelhante imagem da mãe aparece repetidas vezes no diário de Helena Morley (1971, p. 159): “Mamãe não sabe o que inventar para ganhar dinheiro, mas é tão sem sorte que tudo que faz lhe dá prejuízo.”; “Não admito que exista mulher tão disposta como mamãe para andar e trabalhar.” (MORLEY, 1971, p. 172) Isto parece ser consequência de uma maior proximidade entre mãe e filhos, comum na família patriarcal. O ‘chefe da família’ não pode mostrar-se ‘fraco’ aproximando-se do filho e, mesmo que isto ocorra, a autoridade e a distância se mantêm.

O exemplo abaixo, de Helena Morley (1971), mostra que, não apenas em virtude da morte, mas também devido à distância física, temporária ou não, e à frieza do pai, pode ele ser deixado de lado em favor da figura materna:

Eu podia gostar muito mais da vinda de meu pai a Diamantina do que gosto. Ele vem todo sábado e volta segunda-feira. Os dias que ele passa em casa são tristes para nós e alegres para mamãe. A segunda-feira é alegre para nós e triste para mamãe. (NAVA, 1982, p. 33)

A presença do pai tolhe a rotina da família e a intimidade. Tudo se altera na casa de Helena: as pessoas se calam, as crianças são mantidas à distância dos adultos, não há brincadeiras e risos. O pai é mais uma figura estranha do que um familiar para a menina.

Outra figura importante na obra de Nava é o avô.

Segundo Walter Benjamin (1987), o homem que dá conselhos é o que acumulou experiências. Os velhos seriam, por isto, os mantenedores de uma tradição familiar, passada a seus jovens descendentes, por via oral.

A obra do anoso Nava comprova o prazer do homem experiente em narrar. Um dos intuitos do narrador, enquanto idoso, é o de contar sua experiência e a de seu grupo aos leitores:

Ousei pedir. Se ele não quisesse mais eu guardava aqueles documentos e retratos. Querer não quero, a prova é que estou pondo fora. Agora se você se interessa por esse restolho todo, fique com ele. Só que não quero ver mais essa porcaria da minha frente. (NAVA, 1982, p. 13)

Há de se notar, na passagem acima, o uso que o narrador faz de uma pontuação pouco convencional, o que muitas vezes aproxima sua linguagem do registro oral. Além disso, o fato de não se anunciar uma fala por travessões possui relação com o tipo de obra elaborado: as memórias. A lembrança flui e parece, deste modo, mais natural e convincente. Esta é mais uma característica do narrador moderno.

A pontuação utilizada em toda a obra não é sistematizada. As mesmas construções têm pontuações diversas. O mais comum em Nava, aliás, não é o excesso de pontos ou vírgulas, mas sim sua carência, como a indicar a superficialidade da abundância dos sinais, já que todo seu texto aproxima-se do registro oral e, como tal, possui outra melodia.

Ecléa Bosi (1987) indica que é comum dar-se a aproximação entre a criança e o velho, por pertencerem ambos a grupos marginalizados. A criança seria, pois, mais propícia a ouvir a experiência do velho. Neste sentido, na obra de Helena Morley, pode-se notar a diferença no tratamento dado a dois diferentes tipos de narradores: o pai e a avó. Vejamos o primeiro caso:

Haverá suplício maior do que este que temos de agüentar todos os sábados e domingos? Temos que ficar sentadas à mesa uma hora inteira, ouvindo os casos de meu pai. Já ouvimos

todos mais de vinte vezes. E quando ele está contando e Luisinha olha para mim e rimos, já vem descompostura: Insuportáveis! Sirigaitas! (MORLEY, 1971, p. 34)

A menina não demonstra a mínima boa vontade diante da narrativa do pai, sobretudo pelo fato de ele representar a autoridade e o distanciamento em relação aos filhos (ainda mais no que tange às filhas), o que é típico da sociedade paternalista, principalmente na interiorana Diamantina do século XIX descrita por Helena.

Helena, por outro lado, mostra-se receptiva a salvaguardar o ensinamento da narrativa e da experiência da avó, em primeiro lugar, por se tratar de figura feminina, em segundo, por se tratar de uma idosa, mais apta, também ela, a ouvir o novo:

Desde pequenina [vovó] me fazia uns agrados que mamãe nunca fez e prestava atenção a tudo que eu falava. Ela me diferenciava tanto das outras que, sem sentir, fica me parecendo que ela é a mãe e mamãe é a avó. Se penso uma coisa falo a vovó, se tenho alegria digo a vovó, se tenho raiva me queixo a vovó. (MORLEY, 1971, p. 63).

Ouçõ toda gente dizer que neste mundo não há felicidade. Mas eu sei que vovó viveu sempre feliz. Quando tinha um aborrecimento ela exclamava: 'Forte coisa!' mas logo depois acrescentava: 'Melhores dias hão de vir'. (MORLEY, 1971, p. 261)

Em *Minha vida de menina*, do mesmo modo que em *Beira-mar*, há um desejo de estreitamento de relações com o passado da experiência. Nava busca recriar um tempo passado. Helena, como jovem, segue outro caminho. Assim, é breve seu desejo de viver o tempo passado da avó. Mas ainda antes desta cogitação, indaga-se acerca da possibilidade do futuro:

Quem sabe se lá no futuro não haverá ainda mais novidades do que hoje? José Rabelo vive pesando urubu na balança para inventar máquina da gente voar [...] Mas melhor ainda seria inventar a gente não morrer. Enquanto a gente não voa [...] melhor seria se voltássemos no tempo antigo [...]. (MORLEY, 1971, p. 70)

Helena caminha do futuro para o passado, mas, em acordo com sua faixa etária, acaba desejando seu próprio tempo, após suas reflexões: “Maldade sempre houve. Tudo se passava sem ter, mas espingarda para matar os outros havia”. (MORLEY, 1971, p. 71) “Agora que acabei de escrever é que eu estou vendo como eu estava idiota de desejar ser do tempo antigo só para não passar meus babados a ferro. É por isso que mamãe e minha tias gostam tanto de trabalhar”. (MORLEY, 1971, p. 72)

Helena acaba tendo uma atitude coerente com sua idade: aceita o presente e quer vivê-lo de forma integral. É isto que a diferencia do velho narrador de *Beira-mar*, que acaba mergulhando no passado, considerando-o como seu verdadeiro tempo: “Guardei a cara dos amigos nessa ocasião, sua saúde, sua mocidade, seu riso, nossa alegria”. (NAVA, p. 54).

Na percepção de mundo do jovem Nava, no entanto, a vida se dividia entre futuro e presente, à semelhança do que ocorre com Helena: “Ah! Nós não somos mais nós. Nós éramos aquela chama que o tempo aplaca e apaga – deixando na boca este gosto de cinza. Mas ainda não tinham chegado essas cogitações, tudo era futuro e eternidade [...]”. (NAVA, 1982, p. 143)

Pelos exemplos dados, pode-se perceber que a escrita, para Helena, é um ato de reflexão, ainda que de início ela não passasse de imposição escolar. Com o tempo, no entanto, o gosto pela escrita cresceu e a menina passou a escrever alguns textos mais pessoais e espontâneos que não revelava a ninguém. Nestas ocasiões, sentia-se mais à vontade para questionar as atitudes familiares, o

que não poderia ser feito diretamente. O diário, então, é também uma forma de desabafo e de compreensão do mundo.

Para Nava, por seu turno, a memória é ora a recuperação saudosa do passado, ora seu exorcismo. Também Nava busca compreender o mundo e os homens que o cercam e o ser humano em geral. Faz reflexões diversas e, por vezes, francas demais para os familiares que seriam tornados personagens e que teriam mesmo chegado a ameaçá-lo. Nava não tem o interesse de esconder seus escritos, mesmo os mais francos, contrariamente a Helena. Apesar disso, a questão da sinceridade dos fatos, de sua correspondência com o real parece dar-se de forma semelhante nas duas obras.

Por escrever um diário, Helena tem muito mais chances de se aproximar dos fatos ocorridos do que Nava, que escreve memórias. No entanto, há fatos diversos que fazem com que a escritora interfira na narrativa, como indicam suas próprias declarações: “Não gosto de muito cuidado. Nossa família tem um homem que nem ao meu caderno eu conto quem é, que gosta de pôr a minha mão entre as dele e me agradar, para agradar vovó”. (MORLEY, 1971, p. 65)

Esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas [...] Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender. (MORLEY, 1971)

No primeiro caso, a autocensura foi da Helena ainda criança, daquela que procurava esconder seus próprios pensamentos do pai, ou seus escritos das demais pessoas. No segundo caso, as alterações são feitas pela anciã, com o objetivo de ‘poupar’ seus familiares. Provavelmente, outras substituições terão sido feitas, apesar de suas palavras em contrário. Também com Nava, a autocensura e as mudanças ocorrem, mas, neste caso, por se tratar de memórias, o narrador

tem maior liberdade e chance de se distanciar do real. Ele próprio reconhece este fato, ao refletir sobre os limites entre ficção e realidade:

Não vou descrever essa casa de baile como ela era precisamente naquele março de 1923. Entrei tanto ali que guardo de cada vez um fragmento que é como um dos múltiplos clichês que se batem uns por cima dos outros, pondo cada vez uma cor para no fim, pela reunião ou superposição das mesmas, completarem figura policrômica. Ponha-se sobre essa multiplicidade de imagens a ação aberradora da lembrança e do Tempo e teremos assim a evocação multiposta de ocasiões sem número. Isso pode explicar certos anacronismos que seriam imperdoáveis no historiador mas que são o lote do memorialista e até seu direito. (NAVA, 1982, p. 128)

Outro ponto que nos convém atentar é o que se refere à diferenciação diário/ memória. O narrador de *Beira-mar* diz o seguinte a este respeito:

Para fazer um relato absolutamente cronológico teria de cair no que tenho evitado, que é o diário. Prefiro deixar a memória vogar, ir, vir, parar, voltar [...] Assim são os fatos da memória. Para apresentá-los, cumpre dar sua raiz no passado, sua projeção no futuro. Seu desenrolar não é o de uma estória única mas o de várias [...] (NAVA, 1982, p. 176)

O narrador de memórias tem, pois, maior liberdade do que o autor do diário. A própria distância temporal explica este fato. O sujeito tem o conhecimento do futuro (agora seu presente) e do passado de modo ainda mais integral, daí a possibilidade das idas e vindas na narrativa. O memorialista, portanto, está muito mais próximo da criação ficcional. Mas estaria o autor de diário tão distanciado do memorialista? Sem dúvida, a proximidade do ocorrido, a visão ainda subjetiva e o centramento no presente fazem do diário

uma escrita mais próxima da reprodução do real. Isto, entretanto, não chega a ocorrer, seja pela autocensura, seja pela subjetividade de quem vê os acontecimentos. Assim sendo, também o diarista é suscetível de criar ficção, embora com menores possibilidades.

A cronologia é outra questão a ser discutida. Na realidade, Helena não escreve diariamente, mas quando mandam ou quando algo lhe chama a atenção. Apesar disto, mantém-se a ordenação dos dias, não se mantendo sempre, no entanto, a ordenação dos fatos. Helena, ainda que escreva o presente, resgata ora um futuro hipotético, ora um passado (naturalmente não tão remoto como o de Nava, ainda porque o passado, para ela, ainda se constrói).

Nota-se, assim, a liberdade que também o diarista possui no “ir e vir”. Deste modo, não há uma linearidade absoluta no diário, a não ser na aparência.

A concepção de que o diário é um escrito íntimo, ao passo que a memória, apesar de ser também uma escritura íntima, estende-se ao grupo, ao contrário daquele, parece ser um falso limite entre diário e memórias. Na verdade, Helena, tal qual Nava, parte de um mundo interior, pessoal, mas atinge a história de seu grupo. Assim é que Helena, aos 62 anos, explica seu ato do passado:

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária que chamávamos “redação” e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa [...] Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado, através de uma menina [...]. (MORLEY, 1971)

E é assim também que, dentre outros fatos, rememora a menina episódios anteriores aos narrados em seu diário, referindo-se à

inalterabilidade da situação dos escravos, mesmo após o fim da escravidão:

Eu ainda me lembro de quando chegou a notícia da Lei de Treze de Maio. Os negros todos largaram o serviço e se ajuntaram no terreiro, dançando e cantando que estavam livres e não queriam mais trabalhar. Vovó, com raiva da gritaria, chegou à porta ameaçando com a bengala e dizendo: ‘Pisem já de minha casa pra fora, seus tratantes! Saiam já!’ Os negros calaram o bico e foram para a senzala. Daí a pouco veio Joaquim Angola em nome dos outros pedir perdão e dizer que todos queriam ficar. (MORLEY, 1971, p. 166)

Helena, como Nava, recupera uma época, seus hábitos, o pensamento que então vigorava. Ambos os escritores trazem também considerações sobre o grupo. Há, portanto, muito mais pontos em comum do que se costuma enumerar entre diário e memórias, os principais deles dizendo respeito a conceitos tais que história, ficção, eu, outro.

Haverá alguma forma literária em que a ficção esteja ausente? Haverá história íntima em que o social não esteja presente? Haverá limites precisos entre criação e realidade? São estas questões que mais nos chamaram a atenção na leitura das duas obras.

Beira-mar e *Minha vida de menina* atestam, cada qual a sua maneira, duas diferentes perspectivas diante do tempo: a do homem idoso do século XX, que escreve suas memórias, e a da menina do século XIX, que escreve seu diário e o publica igualmente na velhice. E ainda, tratam de uma Minas Gerais dividida entre a modernização e o conservadorismo representado principalmente pela TFM. As obras são, assim, importantes, tanto do ponto de vista do sujeito, quanto do ponto de vista de seu tempo e de seu grupo.

Referências

- ARAGÃO, Maria Lúcia. Pedro Nava e a literatura memorialística. In:_____. *Perspectivas II: ensaios de teoria e crítica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1985.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In:_____. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. *Lembrança de velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a vida social. In:_____. *Estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- EULÁLIO, Alexandre. Prefácio. In: MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- NAVA, Pedro. *Beira-mar. memórias/ 4*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1961.
- SANTIAGO, Silviano. *Em liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SOARES, Marlene de Castro. Indicações para a leitura de textos poéticos. *Revista da Cesgranrio*, n. 31, 1980. Contacto humanidades.
- STAIGER, Emil. Estilo épico: a apresentação. In:_____. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

Autobiografia e memória em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo

Francineide Santos Palmeira

[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

Foucault

As produções de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo dialogam com a maioria das obras literárias brasileiras, no que diz respeito às representações da afrodescendência. Esse diálogo é feito, à medida que rasuram as imagens anteriormente construídas, utilizando os recursos da autobiografia e do recordar e contar, para trazer ao texto a versão afro-brasileira da história dos afrodescendentes e do Brasil.

Carolina de Jesus e Conceição Evaristo são sujeitos femininos negros que contribuíram com a luta história de seus ancestrais, pela questão da afrodescendência no Brasil, por meio do instrumento da escrita, dialogando com Foucault (1971, p. 2) quando este afirma que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.”

Assenhoreadas desse poder, essas autoras afro-brasileiras produziram o que neste ensaio será denominada de Literatura Feminina Negra. Para entendermos esse conceito, faz-se necessário trazer à tona algumas outras conceituações. Primeiro, o que é literatura feminina? Segundo a estudiosa Nelly Richard (2002, p. 133), “[...] qualquer literatura que se pratique como dissidência da identida-

de, a respeito do formato regulamentar da cultura masculino-paterna [...]” (RICHARD, 2002, p. 133) levaria o coeficiente minoritário e subversivo (contradominante) do “feminino.” No excerto acima, Richard (2002) traz um conceito de literatura feminina no qual a condição *sine qua non* para realizar tal produção, não é atrelada ao sexo do sujeito da escrita, mas ao conteúdo da escrita.

De forma semelhante, de acordo com o conceito de literatura negra, aqui adotado, o de Florentina Souza, a etnia não é uma prerrogativa da literatura afro-brasileira ou literatura negra, mas sim o discurso. Para essa estudiosa, essa literatura existe quando: “[...] poemas e contos instauram/adotam um discurso que constrói e assume uma identidade afro-brasileira e engaja-se num projeto político de repúdio ao racismo e suas manifestações e de combate às desigualdades sociais.” (SOUZA, 2005, p. 110)

A partir dos conceitos acima sobre literatura feminina e literatura negra, podemos definir a literatura feminina negra, a partir do *corpus* aqui estudado, como uma produção que traz em sua textualidade a percepção de um sujeito atravessado pelas identidades de ser mulher e de ser negra na sociedade brasileira. Outra característica dessa escrita consiste no fato de evidenciar a participação e a importância da contribuição dos afrodescendentes na história brasileira, com destaque especial para o papel desempenhado pelas mulheres negras. Essa literatura adjetivada lida tanto com a ficção quanto com as experiências vivenciadas.

A primeira questão que se destaca no cotejo entre Carolina de Jesus e Conceição Evaristo é uma identidade em comum, ou seja, a condição de ser mulher negra na sociedade brasileira. E essa identidade é muito importante, pois evidencia o lugar de fala das escritoras, já que nenhum discurso literário é neutro. A esse respeito Said, na obra *O oriente como invenção do ocidente*, afirma que:

Muito do meu investimento pessoal neste estudo deriva da minha consciência de ser um ‘oriental’ [...]. De muitas maneiras o

meu estudo do orientalismo foi uma tentativa de inventariar em mim o oriental, os traços dessa cultura cuja dominação foi um fator tão poderoso na vida de todos os orientais. [...] Enquanto isso, tão severa e racionalmente quanto pude, tentei manter uma consciência crítica, além de empregar os instrumentos de pesquisa histórica [...]. Em nada disso, contudo, perdi jamais de vista a realidade do envolvimento pessoal de ter sido constituído como ‘um oriental’. (SAID, 1996, p. 37)

Assim como Said evidencia, no excerto acima, o seu lugar de fala, todos os discursos são produzidos a partir de um lugar de fala, não há discursos neutros. Escritores são pessoas que vivem em um determinado tempo e estão inseridas em uma determinada sociedade. Suas escritas surgem confirmando ou negando a eficácia, a validade dessa mesma sociedade, para todos os sujeitos pertencentes ao grupo. Assim sendo, a construção dos discursos e as temáticas abordadas pelas escritoras e escritores encontram-se intimamente relacionadas aos locais de fala das mesmas.

Embora as escritoras Carolina de Jesus e Conceição Evaristo possuam uma identidade em comum, a de mulher negra na sociedade brasileira; as mesmas a vivenciaram em momentos históricos e em contextos sociais distintos. Carolina de Jesus nasceu na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais, em 1914, e publicou suas obras na década de 1960: *Quarto de despejo* (1960), *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de fome* (1963), *Provérbios* (1963) e *Diário de Bitita* (1982, publicação póstuma). Já a mineira Conceição Evaristo nasceu em 1951 e começa a publicar na década de 1980. Além dos vários contos e poemas dos *Cadernos negros* de sua autoria, essa escritora tem dois romances publicados: *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da memória* (2006).

Conceição Evaristo teve acesso a um conhecimento institucionalizado e formal, a prova disso é que ingressou no magistério público, tem mestrado e doutorado na área de Literatura.

Contra-pondo-se a Evaristo, Carolina de Jesus estudou até a quarta série, e o prestígio social a que Carolina teve acesso, com a publicação de seu primeiro livro *Quarto de despejo*, deve-se mais ao fato dessa escrita trazer uma denúncia social do que ao caráter literário de sua obra. Por outro lado, essas duas escritoras afro-brasileiras escreveram sobre o cotidiano dos afrodescendentes no contexto pós-escravidão, no século XX, por meios de temáticas como: a vida na favela, a mulher negra de baixa renda, situações de violência contra a mulher e a situação histórico-social do negro no Brasil.

Diário de Bitita é uma obra em que Carolina de Jesus narra suas lembranças da infância e da adolescência, entre as quais se destacam a busca por trabalho, sua visão de mundo, suas experiências e suas opiniões. Embora essa obra tenha o nome diário, no título, não traz relatos cotidianos datados em sequência; ao invés disso, o livro é dividido em capítulos por temáticas, e os conteúdos destes se desenvolvem conforme as lembranças daquela temática, estando, portanto, mais próximo do que comumente se denomina de autobiografia. Para a literatura, o gênero autobiográfico levanta instigantes questões sobre as negociações entre ficção e realidade, identidade narrador-autor, e em torno do pacto que busca estabelecer com o leitor. A respeito da relação ficção e realidade, Milton Hatoum (em uma entrevista a Aida Hanania) comenta:

Uma auto-biografia nunca é verossímil, nunca é verdadeira... ela não é uma confissão de verdade. Todo relato auto-biográfico *entre aspas*, que se pretende auto-biográfico, tem uma dose de mentira, tem seu lado ficcional. É como se a linguagem friccionasse essa suposta verdade e daí surgisse a ficção, essa mentira que é a ficção [...]. (HATOUM, 2001)

Ainda a respeito do gênero autobiográfico e a literatura, Beatriz Sarlo comentando sobre o artigo de Paul de Man, no livro *Tempo passado*, diz :

As chamadas autobiografias seriam indiferenciáveis da ficção em primeira pessoa, desde que se aceite ser impossível estabelecer um pacto referencial que não seja ilusório (quer dizer: os leitores podem acreditar nele, até mesmo o escritor pode escrever com essa ilusão, mas nada garante que isso remeta a uma relação verificável entre um eu textual e um eu da experiência vivida). Como na ficção em primeira pessoa, tudo o que uma ‘autobiografia’ consegue mostrar é a estrutura especular em que alguém, que se diz chamar eu, toma-se como objeto. (SARLO, 2007, p. 31)

Com base em Hatoum e Sarlo, podemos concluir que o gênero autobiográfico é tão ficcional quanto uma obra literária, pois ambos consistem em uma construção textual, em um recurso da escrita. Contudo, assim como nutrem a produção ficcional, já que se trata de lembranças ficcionalizadas, as autobiografias também representam uma das fontes da memória coletiva apagada pelo discurso colonial, tal como assinala Eduardo de Assis Duarte,

A vertente inaugurada por Maria Firmina dos Reis, contemplando o resgate de uma memória coletiva apagada pelo discurso colonial, terá seqüência, em seus diversos matizes, na prosa afro-brasileira: passa por Cruz e Souza e por Lima Barreto; por Ruth Guimarães e por Carolina Maria de Jesus; e deságua em autores contemporâneos, tais como Oswald de Camargo, Geni Guimarães, Conceição Evaristo e tantos outros. (DUARTE, 2006, p. 308)

O Diário de Bitita pode ser lido como uma história de caráter coletivo, porque tematiza a história dos afro-brasileiros, no contexto da pós-abolição. A luta cotidiana pela liberdade, por exemplo, é evidenciada em *Diário de Bitita*, em passagens como: “Quando os pretos falavam: – Nós agora estamos em liberdade. – eu pensava:

Mas, que liberdade é esta se eles têm de correr das autoridades como se fossem culpados de crimes?”. (JESUS, 1986, p. 56)

A ausência de liberdade no cotidiano dos afro-brasileiros, o abuso de poder e a manutenção das estruturas escravistas podem ser observadas nas relações de trabalho, tanto no que diz respeito à jornada de trabalho: “As mulheres pobres não tinham tempo para cuidar de seus lares. As seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas [...] Deixavam o trabalho as onze da noite.” (JESUS, 1986, p. 32-33), como nas relações de trabalho:

Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! o filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando em bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, e outros porqueiras que vieram do além-mar.

[...] Quantas mães solteiras se suicidavam, outras morriam tísicas de tanto chorar.

O pai negro era afônico; se pretendia reclamar, o patrão impunha – Cala a boca negro vadio! Vagabundo!

O único recurso era se entregar para Deus, que é o advogado dos pobres. E se o doutor Oliveira que estudou em Coimbra dissesse – Negro ladrão... – aquilo ia transferindo-se de boca em boca. E aquele negro sem nunca ter roubado, era ladrão. (JESUS, 1986, p. 34-35)

Embora a lei já garantisse a igualdade de direitos entre brancos e negros, esta, sobretudo nessa época, reduzia-se à esfera formal. Nos excertos discutidos anteriormente, observou-se que, na primeira metade do século XX, os homens e mulheres negros e negras ainda eram tratados como propriedades de seus patrões, modificaram-se as nomenclaturas senhor/escravo por patrão/empregado, ou

ainda a tutela¹; sociedade escravocrata por sociedade capitalista, mas as relações sociais entre brancos e negros, autoridades e negros, e as condições de submissão morais e econômicas nas relações de trabalho, mantiveram-se. Nem a esfera religiosa escapava:

Aos domingos, os habitantes da cidade eram obrigados a assistir os ofícios religiosos. As religiões predominantes eram a católica e o espírita. Os católicos eram maioria. Os espírita minorias. Havia discriminação: os pobres e pretos assistiam a missa das seis. As madames ricas e casadas assistiam a missa das oito [...]. (JESUS, 1986, p. 100-101)

Outro fato a ressaltar em *Diário de Bitita* é o ponto de vista que evidencia as relações de gênero. Sob a denominação de gênero tem-se buscado compreender a construção e a organização social da diferença sexual, isto é, uma relação que, segundo Colling (2004), não é um fato natural, mas sim uma relação construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Uma construção cultural que hierarquizou a diferença entre os sexos, mascarando o privilégio do modelo masculino, por meio da pretensa neutralidade sexual dos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se na obra um momento em que a personagem Bitita, após ser presa, acusada de insultar o sargento, ouviu a seguinte frase: “– Esta vagabunda vive viajando. Moça direita não viaja”. (JESUS, 1986, p. 181) Por ter participado do mundo público, tendo tido ações que eram (são) consideradas do domínio masculino, tal como movimentos de deslocamentos constantes, Bitita é vista de forma negativa pelos moradores de sua cidade natal.

Por sua vez, *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, enfoca principalmente a reconfiguração da situação escravista por meio da moradia: a favela/senzala. Na favela de Maria-Nova, os habitantes vivem em uma intensa precariedade de tudo; comida, dinheiro, água. Até o território que habitam será retirado deles. Vi-

vem o desfavelamento. Tudo isso é narrado sob a percepção da outrora menina Maria-Nova:

Um dia, e agora ela já sabia qual iria ser sua ferramenta, a escrita. Um dia ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova, um dia, escreveria a fala de seu povo. (EVARISTO, 2006, p. 161)

Segundo Eduardo de Assis Duarte, *Becos da Memória* é um romance coletivo, marcado por uma pluralidade de sujeitos e de dramas, em que ganha relevância não os efeitos de um herói, mas sim as vozes e gestos de muitos.

Outra característica dessa obra é a presença marcante das mulheres, como Vó Rita, Negra Tuina, Maria-Velha, Cidinha-Cidoca, Ditinha. Mulheres fortes que lutam cotidianamente pelo sustento familiar. Todavia, algumas vezes sofrem com a violência de seus cônjuges. Esse tipo de violência, a violência contra a mulher, é definido como “[...] um fenômeno extremamente complexo, com raízes profundas nas relações de poder baseadas no gênero, na sexualidade, na auto-identidade e nas instituições sociais” (HEISE et al., 1994 apud ANGULO-TUESTA, 1997), e pode ser exemplificada pela seguinte passagem de *Becos da Memória*:

[...] [Fuizinha.] ia vivendo apesar da morte da mãe e do pai carasco. Ele era dono de tudo. Era o dono, o macho, mulher é para isto mesmo. Mulher é para tudo. Mulher é para gente bater, mulher é para apanhar, mulher é para gozar, assim pensava ele. O Fuinha era tarado usava a própria filha. (EVARISTO, 2006, p.76)

É visível no excerto acima que o personagem Fuinha desenvolvia uma relação familiar baseada nas dinâmicas de afeto/poder, nas quais estavam presentes relações de subordinação e domina-

ção que alcançaram o extremo, já que a sua esposa e filha eram vítimas da violência doméstica. Como resultado, sua esposa foi a óbito e Fuinha passou a desenvolver uma relação com a filha que, além da violência doméstica física e mental, era incestuosa. Quando questionado sobre essa relação familiar, o personagem responde de uma forma que explicita o seu pensamento machista.

A produção narrativa de Evaristo “[...] mescla história não-oficial, memória individual e coletiva com invenção literária, iniciado com a publicação de *Úrsula*, em 1859.” (DUARTE, 2006, p. 308)

Como essas produções literárias estão inseridas em contextos históricos distintos, retratam fases distintas da história afrodescendente. Em *Diário de Bitita*, são delineadas as estratégias de escravização do século XX, como a “tutela” e o cotidiano das empregadas domésticas. E *Becos da memória* enfoca principalmente a reconfiguração da situação escravista, por meio da moradia: a favela/senzala.

A primeira característica comum entre essas obras e que as distingue da maioria das produções da literatura brasileira, reside no fato de, tanto *Diário de Bitita* quanto *Becos da memória*, trazerem como protagonista-narradora uma mulher negra, isto é, a história do negro contada sob a perspectiva do próprio negro e sob a ótica feminina.

Nessas obras, a mulher negra, que é constantemente representada nas produções literárias brasileiras, a partir de discursos demarcados negativamente, assume o posicionamento de sujeito da escrita, questionando e rasurando esse discurso literário estereotipado acerca da mulher negra e produzindo assim, “[...] uma contra-voz à uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder”. (EVARISTO, 2005, p. 54)

Há alguns trabalhos realizados sobre a literatura brasileira que confirmam os modos estereotípicos com que são ali representadas as mulheres negras. Entre esses trabalhos, destacamos aqui o do autor Teófilo Queiroz Junior. Em *Preconceito de cor e a mulata na*

literatura brasileira, Queiroz Junior (1975) faz um retrato dos modos como a mulata foi descrita, desde Gregório de Mattos até Jorge Amado. Nesse trabalho, são evidenciadas as questões que contribuíram para construção de uma imagem estereotipada da mulata brasileira quando esta traz na pele a marca da afrodescendência. Para expor o modo como as mulatas foram descritas, ao longo da literatura brasileira, damos voz ao autor:

Para sintetizar os dois pólos da avaliação corrente sobre a mulata, podemos dizer que, de positivo, são reconhecidas suas habilidades culinárias, via de regra, sua higiene, sua resistência física ao trabalho, sua saúde, sua solidariedade, sua beleza perturbadora, sua sensualidade irresistível, seus artifícios de sedução, a que sabe recorrer, quando canta dança e se enfeita. Já a soma de seus defeitos é constituída pela falta de moralidade, por sua irresponsabilidade, por ser muito pródiga sempre. (QUEIROZ JUNIOR, 1975, p. 76-77)

Em um estudo mais recente, *Da representação à auto-representação da mulher negra na literatura brasileira*, Conceição Evaristo (2005) aponta que entre as várias visões estereotipadas da mulher negra está a negação da mulher negra como mãe. Conforme Evaristo,

Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. (EVARISTO, 2005, p. 53)

Essa construção da mulher negra na literatura brasileira pode ser percebida nos textos cânones da literatura, tais como *O cortiço*, de Aluisio de Azevedo; *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado; *A es-*

crava Isaura, de Bernardo Guimarães. Nos textos desses autores, a mulher negra frequentemente figura em imagens nas quais são construídas como um corpo-objeto e/ou relacionadas a um passado de escravidão.

Sueli Carneiro (2003) diz que as mulheres negras são representadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o padrão estético de mulher dessa sociedade é a mulher branca.

Ainda de acordo com Evaristo, esse discurso literário estereotipado é questionado e rasurado por uma produção literária da autoria de mulheres negras. As mulheres negras deixam, então, de ser objeto da representação de um outro, para serem simultaneamente sujeito e objeto da escrita literária. (CINTRA, 1998) Como exemplos dessas escritoras negras, destacamos Maria Firmina dos Reis, primeira romancista abolicionista brasileira, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Lia Vieira, Celinha, Roseli Nascimento, Ana Cruz, Mãe Beata de Iemanjá, Conceição Evaristo, dentre outras. Por meio de suas perspectivas — marcadas como poderia deixar de ser, pela vivência de ser mulher negra na sociedade brasileira — essas escritoras afro-brasileiras contribuem para constituição de uma história brasileira que revela elementos apagados e/ou desprivilegiados pelas escritas falocêntrica e branca.

As obras aqui em estudo são exemplos das produções de escritoras negras. É uma constante nesses textos a presença de mulheres negras desempenhando o papel de mãe, “como força matriz da família negra”. A mãe de Bitita, por exemplo, cuida da educação dos filhos sozinha; e *Becos da memória* possui diversas mulheres negras que lutam cotidianamente pelo sustento familiar, trabalhando em profissões tais como empregadas domésticas.

Em relação às questões relacionadas à autoria feminina, Nelly Richard chama a atenção para a relação de “função-centro” que tem se estabelecido entre a academia norte-americana e a produção local do feminismo latino-americano. Essa relação ratifica uma

“divisão global do trabalho” pela qual a América Latina representa o corpo, nesse caso a experiência vivenciada. Segundo esse pensamento, a América Latina é quem fornece as experiências vivenciadas e as estudiosas norte-americanas realizam a análise teórica. É uma reconfiguração da relação colonial em que o centro e a periferia possuem as seguintes atribuições: “um centro que continua hegemonizando, assim, as mediações teóricas conceituais do “pensar”, enquanto relega a periferia à empiria do dado, para sua socialização ou antropologização através das histórias de vida e do testemunho”. (RICHARD, 2002, p. 149)

É verdade que essa situação predomina; todavia é importante salientar que há um movimento, por parte das intelectuais latino-americanas, de resistir a essa subalternidade. Conceição Evaristo, por exemplo, parte da vivência da mulher negra brasileira para escrever sua produção literária e teórica. Representa, portanto, uma escritora e intelectual brasileira que desconstrói essa imposição da centralização teórica. E a própria Carolina de Jesus, ao escrever sobre si e outros moradores periféricos, reforça a desconstrução, tanto do ponto de vista interno, como do ponto de vista das relações entre América Latina-Estados Unidos. Mesmo tendo encontrado dificuldades para escrever, Carolina de Jesus persistiu, vide:

Eu disse: o meu sonho é escrever!

Responde o branco: ela é louca.

O que as negras devem fazer [...]

É ir pro tanque lavar roupa. (JESUS, 1986)

As dificuldades encontradas pelas escritoras afro-brasileiras para exercerem o ofício de ser escritoras são várias, uma delas é apresentada por Bell Hooks (1995, p. 468): “[...] o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representações da negra que imprime na consciência cultural coletiva a idéia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros”.

É importante participarmos da construção de nossa representação, pois, como sabemos por experiência própria, a representação tem um forte poder de se perpetuar e influenciar a vida social dos grupos objetos da representação.

Nas obras *Diário de Bitita e Becos da memória*, a história da escravidão é narrada por personagens que representam pessoas mais velhas, aquelas que detêm o conhecimento nas sociedades afrodescendentes, ou seja, o avô de Bitita e o tio Totó, respectivamente:

No mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da escravidão. Falava dos Palmares, o famoso quilombo onde os negros procuravam refúgio. O chefe era um homem corajoso de nome Zumbi. Que pretendia libertar os pretos. (JESUS, 1986, p. 58)

Quando Tio Totó se entendeu por gente, ele já estava em Tombo de Carangola. Sabia que não nascera ali, como também não nasceram seus pais. [...] sabia que seus pais eram escravos e que já nascera na Lei do Ventre Livre. ‘Lei do Ventre Livre’ (EVARISTO, 2006, p. 25)

As duas obras das quais foram retiradas os excertos acima são textos narrados por personagens que trazem ao texto escrito histórias que ouviram de uma pessoa mais velha. Portanto, são textos baseados em memória coletiva. A perpetuação da memória afrodescendente é delineada nas obras. Nelas, todos os personagens que trazem a história dos negros são pessoas que viveram o momento narrado – o avô de Bitita foi escravo e Tio Totó nasceu no período da escravidão – evidenciando, dessa forma, que o contar por meio da oralidade é uma forma de perpetuação da Memória Coletiva.

Ainda em relação aos excertos acima, notamos uma menção ao Quilombo dos Palmares e a Zumbi, duas citações importantes, quando se trata da participação dos afrodescendentes na história do Brasil. Referências essas “[...] que a história oficial esqueceu no intuito de ratificar o discurso da predisposição do negro para a escravidão e, depois da abolição, para a exclusão da cidadania”. (SOUZA, 2005, p.107)

A memória afrodescendente é descrita também em outras produções literárias de Evaristo, tais como os poemas nos quais se tematiza a memória, por meio da perspectiva feminina, como vemos no poema *Vozes-Mulheres*,

A voz da minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue

e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem- o hoje- o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
o eco da vira-liberdade. (CONCEIÇÃO, 1990)

Nesse poema, o eu-lírico traz a memória de uma luta da qual participaram várias gerações distintas (a bisavó, a avó, a mãe, o eu-lírico e a filha). As vozes dessas mulheres funcionam como contas de um colar que constituiria a liberdade, um colar que está sendo analisado pelo eu-lírico que recorda a vida de seus antepassados e fala do futuro de sua filha, ou seja, da esperança que tem no futuro da filha. Esse momento pode ser percebido nitidamente na seguinte estrofe:

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem-o hoje-o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
o eco da vira-liberdade (CONCEIÇÃO, 1990)

Ainda nessa estrofe, o verso *a fala e o ato* traz uma ideia de teoria e prática, o reconhecimento da história e a ação efetiva para modificá-la. Essa filha, que conhece o ontem, o hoje e o agora, poderá desfrutar de uma conquista que se construiu através dos tempos: a liberdade.

Nos poemas de Evaristo, a mulher é descrita a partir de características que podem ser atribuídas à mulher negra em geral. Distinguindo-se dos poemas, as mulheres negras evaristianas, dos contos e romances, caracterizam-se por ser mulheres de baixa renda que residem na região urbana. A ex-mulher de um assaltante, uma prostituta, a empregada doméstica são as protagonistas dessas obras. Mulheres que no núcleo familiar constituem a força motriz, seja como filha, como mãe, companheira; ou ainda como detentora do conhecimento, da memória e do referencial espiritual.

Entretanto, embora na estrutura familiar essas mulheres representem a força motriz, no âmbito macroestrutural, essas mulheres vivem em uma sociedade que as coloca à margem. Vivem em uma estrutura social que lhes impõe péssimas condições de vida, em geral, tais como situações como o preconceito racial e de gênero nas situações mais corriqueiras do dia a dia, trabalho em regime de semiescravidão, condições de moradia subumanas, péssimas condições de assistência médica, a violência.

Mas, tendo herdado a luta de suas ancestrais, a mulher negra nas obras de Evaristo sabe que, para interferir na estrutura social como um todo, é necessário interferir nas esferas políticas e jurídicas, e, para isso, ela busca esse poder por meio do domínio do conhecimento e das ações cotidianas. Essa conscientização pode ser exemplificada por meio de um excerto de *Duzu-Querença*, um conto no qual a avó Duzu, ao morrer, deixa para sua neta Querença a memória do seu povo, a fim de que ela continuasse a luta dos seus:

E foi no delírio da avó, na forma alucinada de seus últimos dias, que ela, Querença haveria de sempre umedecer seus so-

nhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais. Era preciso reinventar a vida. Encontrar novos caminhos. Não sabia ainda como. Estava estudando, ensinava as crianças menores da favela, participava do grupo de jovens da Associação de Moradores e do Grêmio da Escola. Intuíva que tudo era muito pouco. A luta devia ser maior ainda. Menina Querença tinha treze anos como seu primo Tático que havia ido por aqueles dias. (EVARISTO, 1993)

Nesse fragmento do conto, é possível perceber que Querença tem consciência que, para continuar a luta iniciada pelos seus ancestrais, terá que dominar o conhecimento valorizado e ensinado no âmbito escolar, e se articular com outros jovens, em organizações que reunissem moradores e estudantes a fim de buscarem melhores condições de vida.

Outra forma de manter essa memória é fazendo, como as personagens Bitita e Maria-Nova, narrado-a. De acordo com Ecléia Bosi (1994), o ato de lembrar significa aflorar o passado, combinando com o processo corporal e presente da percepção, misturar dados imediatos com lembranças. A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Desse modo, podemos concluir que as personagens Bitita e Maria-Nova, ao realizarem o ato de lembrar, acrescentam novas vivências no presente da enunciação. É nessa oscilação entre o vivido e o imaginado que a narrativa é construída pela memória.

Nesse projeto de refletir a história da comunidade negra brasileira, produzindo uma contra-história, Evaristo utiliza o recurso da memória. Seus personagens são metáforas de uma comunidade. Os nomes dados a eles confirmam essa ideia: Maria, Ponciá, Vivêncio.

A maior parte de suas obras, romance, ensaio, contos e poemas, trabalha com a memória. Os personagens dessas obras são pessoas que normalmente desconhecem a história oficial, mas têm

a vivência. Guardam os conhecimentos adquiridos com os familiares, conhecidos, vizinhos, com a própria experiência, pois:

Recordar é preciso:

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos .

A memória bravia lança o leme:

<< Recordar é preciso >>

O movimento de vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente náufraga. Mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a bóia que me emerge. Sei que o mistério subsiste além das águas. (EVARISTO, 1992)

Neste poema, o eu-lírico fala da importância que tem para sua vida a memória, suas lembranças são tão fortes que estarão sempre presente em sua vida: “Sou eternamente náufraga”. Assim, como esse eu-lírico, um afrodesendente na sociedade brasileira, não esquece nem por um minuto sua história. Sua condição social, os preconceitos raciais e sociais e de gênero, não lhe permitem esquecer. Mas, também, esquecer não é o caminho. É preciso lembrar e, pautados nessa lembrança lutar; é preciso emergir sempre. Lembrar como meio de resistir e não como motivo de imergir.

Por fim, a realização desta pesquisa possibilitou alguns resultados e conclusões entre os quais se destacam os seguintes:

- *Diário de Bitita*, de Maria Carolina de Jesus, e *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, apresentam como característica comum o fato de trazerem a história do afro-brasileiro, contada sob a perspectiva do próprio, a partir do recurso da autobiografia e da memória;
- O cotejo entre as obras evidenciou que as autoras demonstram consciência de serem sujeitos femininos na sociedade

brasileira e vão explicitar isso em seus textos artísticos por meio de personagens;

- No que diz respeito à questão de gênero, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo retratam a questão entre a população pobre e negra. Todavia, em ambas é possível notar a distinção entre ser uma mulher e ser uma mulher negra.

- O exercício da liberdade é uma temática que se encontra presente nas duas obras. Esta temática aparece, tanto relacionada ao racismo, como ao preconceito de gênero;

- A realização dessa pesquisa possibilitou um mapeamento da história afrodescendente no século XX, sob a perspectiva de escritoras afro-brasileiras.

- Em *Diário de Bitita* e *Becos da memória*, os negros desempenham papéis de personagens principais, com destaque para a figura feminina negra;

- A partir dos romances aqui analisados, observou-se que se modificaram as nomenclaturas senhor/escravo por patrão/empregado, ou ainda a tutela; sociedade escravocrata por sociedade capitalista, mas as relações sociais entre brancos e negros, autoridades e negros, e as condições de submissão, morais e econômicas, nas relações de trabalho, se mantiveram.

Dessa forma, em *Diário de Bitita*, assim como em *Becos da memória*, podemos observar o trabalho de recriação da memória pessoal feito por narradoras literárias que trazem à cena a história de personagens femininas negras e, por extensão, das pessoas negras do Brasil.

Nota

¹ O primeiro esposo da mãe de Bitita, Osório Pereira, casou buscando sair da tutela de Miguel Alvim. A tutela era um meio que as famílias ricas achavam de ter alguém trabalhando para eles de graça. Essas famílias criavam enjeitados para trabalharem para eles e quando esses casavam podiam ir embora. (p. 67-68 de *Diário de Bitita*) (JESUS, 1986, p.67-68)

Referências

- ANGULO-TUESTA, A. *Gênero e violência no âmbito doméstico: a perspectiva dos profissionais de saúde*. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 1997.
- BOSI, Ecleia. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS E TAKANO CIDADANIA. (org.) *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003. p. 49-58.
- CINTRA, Benedito. Negritude e arte. In: QUILOMBHOJE (Org.). *Cadernos negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- CONCEIÇÃO. Vozes mulheres. In: CADERNOS negros, 13: poemas. São Paulo: Quilombhoje. Edição dos autores, 1990.
- COOLING, Ana. A construção histórica do masculino e do feminino. In: STREY, Marlene N; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise (org.) *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.13-38.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista de Estudos Feministas*, v.14, n.1, p.305-308, jan./abr. 2006.
- EVARISTO, Conceição. Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares Cultura Afro-brasileira*, ano 1, n.1, ago. 2005.
- _____. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2006. 167 p.
- _____. Vozes mulheres. In: CADERNOS negros, 13: poemas . São Paulo: Quilombhoje. Edição dos autores, 1990.
- _____. Recordar é preciso. In: CADERNOS negros, 15: poemas. São Paulo: Quilombhoje. Edição dos autores, 1992.
- _____. Maria. In: CADERNOS negros, 16: contos . São Paulo: Quilombhoje. Edição dos autores, 1993.

- FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Tradução de Edmundo Cordeiro. Paris: Gallimard, 1971. Disponível em: < <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.html> > . Acesso em: 25 mar. 2007.
- HATOUM, Milton. Entrevista concedida a Aida Ramezá Hanania em 5 nov. 1993. 2001. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/collat6/milton1.htm> > . 2001 Acesso em: 3 jul. 2008.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. 2º semestre.
- JESUS, Maria Carolina de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- QUEIROZ JUNIOR, Teófilo de. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo; Ática, 1975. 123 p.
- RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2002. p.178-172.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 270 p.

Sobre Organizadores

Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador CNPq. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA e com estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Coordenador do GT 13 – Educação Fundamental – da ANPED (biênios 2006/2007 e 2008/2009). Professor Titular e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do GRAFHO/PPGEduC/UNEB/CNPq. Pesquisador Associado do Centro de Pesquisa Interuniversitário EXPERICE – Paris, 13-Nord/Paris8. Presidente da Comissão Organizadora do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Salvador, em 2006. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica e vice-presidente da Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF). Membro do Conselho de Administração da ASIHVIF (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação). Membro do Comitê Científico da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade (UNEB); e das revistas Educação em Questão (UFRN) e Educação (UNISINOS). Membro do Conselho Editorial da Editora DP et alii (Rio de Janeiro) e da Coleção Diálogos Intempestivos (EDUFC). Tem inúmeros trabalhos publicados em capítulos de livro, periódicos e anais de eventos, nacionais e internacionais, sobre memória, gênero, formação e escrita autobiográfica. Dentre as suas mais importantes publicações, destacam-se os livros: *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. Organizador das coletâneas: *Autobiografia, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006; e *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au*

Brésil. Paris: L'Harmattan, 2008. Coorganizador, com ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto de *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. Coorganizador, com MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, de *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. Coorganizador, com PASSEGGI, Maria da Conceição.; DELORY-MOMBERGER, Christine, das coleções *Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008 e *(Auto)biographie & Education*. Paris: Téraèdre, 2008. esclementino@uol.com.br

Verbena Maria Rocha Cordeiro

Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2003) e Pós-Doutora em Literatura (PUCRS, 2009). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com experiência na área de Letras (ênfase em Leitura), e na abordagem dos seguintes temas: Literatura, Estética da Recepção, Crítica Literária, Formação do Leitor e Sociologia da Leitura. Primeira Tesoureira da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Líder do Grupo de pesquisa/CNPq - Literatura e ensino: tecendo identidades, imprimindo leituras (PPGEL). Participa de comitês científicos de congressos nacionais e internacionais; consultora em literatura, leitura e formação de leitores. Idealizadora e coordenadora do *RODAPALAVRA*, projeto de extensão da UNEB, no campo da formação de leitores; coordenadora da UNEB/PPGEL no projeto “Literatura, Memória e História: representações literárias regionais”, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD-CAPEL, sob a coordenação geral do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-PUCRS), desde 2008; presidente do I, II e III Encontros de Leitura e Literatura da UNEB/ELLUNEB (2005, 2007 e 2010). Dentre as publicações, destacam-se: a coletânea *Pró-leitura na formação do professor*. CORDEIRO, V. M. R. et al. (Orgs.). Brasília/DF: MEC/Departamento de

Política da Educação Fundamental, 1998; e capítulos de livros: *E se deixarmos a história aos caprichos do leitor?* In: AGUIAR, V. T.; PENTEADO, A. A. (Orgs.). *Diálogos de Sevilha*. Literatura e leitores. Porto Alegre: Nova Prova, 2008; *Com quantas histórias se faz um leitor?* In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. (Orgs.). *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008; *Imagens do Brasil nas Memórias Póstumas de Brás Cubas*. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN, 2008; colaboradora do *Dicionário de personagens afrobrasileiros*, SOUZA, L. S. (Org.). Salvador: Quarteto, 2009. vmrocha@uol.com.br

Sobre os Autores

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS, 1994), com Especialização em Alfabetização (UEFS). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando nas seguintes disciplinas: Gestão Educacional, Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica. Coordenadora do Núcleo de Alfabetização Leitura e Escrita da UNEB. ana.crish@uol.com.br

Ana Lúcia Gomes da Silva

Graduada em Licenciatura Curta em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1991), e em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas (UNEB, 1995); com especialização em Leitura: teoria e prática (UESB, 1999). Mestre em Educação (UNEB, 2005) e Doutora em Educação (UNEB, 2007). Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com experiência na área de Letras (ênfase em Língua Portuguesa e Metodologia da Língua Portuguesa), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: leitura e produção textual, formação continuada docente, formação de professores alfabetizadores, incluindo a formação de educadores para atuarem na educação de jovens e adultos, educação e gênero, metodologia e prática de pesquisa. Atua em programas de pós-graduação, com as disciplinas linguagens, psicolinguística e metodologia e prática de pesquisa; e como orientadora de pesquisas com temas nas áreas de leitura, escrita, formação de professores e alfabetização. Pesquisadora vinculada às linhas de pesquisa em Educação, Cultura e Linguagens e Educação e Interseccionalidade: gênero, raça, etnia e classe social, ambas

da UNEB, bem como ao Núcleo de Pesquisa de Gênero e Sexualidade – NUGSEX/DIADORIM (UNEB). analucias12@gmail.com

Ana Paula Trindade de Albuquerque

Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia – PPGE/FACED/UFBA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING/FACED/UFBA. Professora-orientadora de memoriais de formação do Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício no Município de Salvador – FACED/UFBA. Mestre em Educação e Especialista em Educação Ambiental, pela FACED/UFBA. Graduada em Desenho e Plástica, pela Escola de Belas Artes da UFBA. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo principalmente os seguintes temas: ludicidade, arte-educação, imagem, cinema documentário, memoriais de formação e formação do educador. paulatalbuquerque@gmail.com

Carla da Penha Bernardo

Graduada em Português-Literaturas de Língua Portuguesa e Português-Francês, com Licenciatura em Português-Literaturas de Língua Portuguesa e Especialização em Francês (Tradução). Mestre em Linguística e Filologia (Filologia Românica) e Doutora em Letras Vernáculas (Literatura Portuguesa), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Literatura Portuguesa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). profliteraturaportuguesa@yahoo.com.br

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Mestre em Família na Sociedade Contemporânea, pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), com Especialização em Metodologia e Docência do Ensino Superior e Licenciatura em Peda-

gogia, ambas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora do Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e do ensino superior, nas faculdades Dom Pedro II, na Faculdade de Tecnologia e Ciência – Educação à Distância (FTC/EAD) e no Instituto Nacional de Educação Superior (INET). É docente de Pós-Graduação em instituições baianas. Tem experiência na área de Educação (ênfase em Didática, Política e Educação, Educação Brasileira e Prática de Ensino), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: Ensino à distância, Políticas Públicas, Fundamentos e Metodologias na área de Educação, Metodologia da Pesquisa e Prática Pedagógica. cva0507@gmail.com

Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga, Mestre em Psicologia Experimental, Doutora em Psicologia Social e Pós-doutoramento em Psicologia Sócio-Ambiental, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Atua nas áreas de psicologia do desenvolvimento, ambiental e da família, tendo se interessado principalmente por estudos sobre a matriz sócio-histórica cultural brasileira. elainepedreira@brasmil.com.br

Fabrizia Pires de Oliveira

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2005), com Especialização em Psicopedagogia (2008), pela EADCON. Mestranda em Educação – FAGED/UFBA na linha Currículo e (in)formação. Com experiência na área de formação de professores, integra a linha de pesquisa FEP/CNPQ (Formação de Professores em Exercício) da FAGED/UFBA (Projeto Irecê e Projeto Tapiramutá). Atuou, como professora-orientadora do Programa Rede UNEB 2000, no município de Ibititá/BA, e como coordenadora pedagógica na Secretaria

de Educação do mesmo município. Desenvolve principalmente os seguintes temas: memória, narrativas e história de vida e experiências formativas. fabriziapiresdeoliveira@yahoo.com.br

Francineide Santos Palmeira

Graduada em Letras, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2007). Mestranda do curso de Letras e Linguística da UFBA, bolsista da CAPES e editora da Revista *Inventário* do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, desde 2008. Tem experiência na área de pesquisa (ênfase em Literatura Comparada), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: escritoras negras, literatura afro-brasileira, afrodescendência, representações, mulheres negras. Membro do grupo de pesquisa Etnicidades: escritores(as) e intelectuais negros(as) no Brasil, orientado pela professora Dr^a Florentina da Silva Souza. francineidepalmeira@yahoo.com.br

Luiz Felipe Santos Perret Serpa

Mestre em Linguagem e Educação, pela UFBA; professor substituto de Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa, na UFBA; orientador do Programa de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal – SMEC/FACED/UFBA; membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da FACED-UFBA. ticoserpa@gmail.com

Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2008), com Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, pela Fundação Visconde de Cairu (FVC, 2007); em Literatura Brasileira, pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL, 2002), e Literatura Infantil e Educação (UNEB, 2001).

Graduada em Letras, pela UCSAL (1998). Professora do Colégio Polivalente do Cabula e pesquisadora vinculada ao GRAFHO/PPGEduC/UNEB. leidinalva@hotmail.com.

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Mestranda em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Supervisão Escolar, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Especialista em Educação da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana. Com experiência na área de Educação (ênfase em Formação de Professores), desenvolve principalmente os seguintes temas: Educação Infantil, Ludicidade, Psicogênese da Leitura e da Escrita, Alfabetização e Letramento. marciatfa2@yahoo.com.br

Maria Antonia Ramos Coutinho

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Minas Gerais (UFMG, 2006). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com experiência na área de Letras (ênfase em Literatura), desenvolve principalmente os seguintes temas: literatura infantil, formação do leitor, formação do professor, narrativa (auto)biográfica, poética da oralidade. Autora dos seguintes livros: *Traço de família*. Salvador: EGBA; Fundação Cultural do Estado, 1999; *Rico, Rico, caro mico*. London: Evans, 1997; *Da pedra e do pão*. Salvador: EGBA, 1988; *Os olhos que não queriam dormir*. 9ª ed. São Paulo: FTD, 1986 e *Meninos de Araucã*. São Paulo: W. Roth, 1983. prov0466@oi.com.br

Maria da Conceição Passeggi

Graduada em Letras, pela Universidade Federal do Ceará (1969), Mestre em Lettres Modernes – Université Paul Valéry Montpellier 3 (1976), Doutora em Linguística Geral – Université Paul Valéry Montpellier 3 (1981) e Pós-doutoramento em Fundamentos da Educação – Université de Nantes (2005). Professora Adjunta 4 do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do PPGE e focaliza, em seus estudos e pesquisas, duas perspectivas: a) as narrativas autobiográficas em suas três dimensões: formação, pesquisa e intervenção; e b) os processos de construção e transformação das representações sociais. É líder do Grupo de Pesquisa “Processos discursivos, mediação e representações sociais”, desde 1999, data de criação do grupo, certificado pela UFRN. Presidente da Comissão Organizadora do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Natal, em setembro de 2008. Membro do Conseil d’Administration da Association Internationale des Histoire de Vie en Formation (ASIHVIF), Presidente da Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), Secretária da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l’Education (AFIRSE) - Seção Brasileira. Membro do Conselho Editorial da *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (UFMG) e do Comitê Científico da *Revista Educação em Questão* (UFRN). cpasseggi@digizap.com.br

Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolaro

Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2007). Professora da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação (ênfase em Alfabetização e História Oral). elvirascolaro@yahoo.com.br

Maria José de Oliveira Santos

Mestre em Letras. Linha de pesquisa: Teoria e Crítica da Literatura e da Cultura, com Especialização em Estudos Literários (UEFS). Graduada em Letras Vernáculas (UNEB). Membro do Núcleo Diadorim, na Linha sobre Grupo de Estudo de Gênero e Sexualidade (UNEB). Autora e coordenadora do Projeto histórico-cultural: história literária alagoinhense. Pesquisas recentes: A educação das mulheres na produção literária de Maria Feijó: uma questão de gênero; Lendo Alagoinhas através de textos literários e informativos: revirando e revivendo memórias (UNEB-CAMPUS II). Participa da organização de eventos acadêmicos e do município, em parceria com a União da Associação dos Moradores de Alagoinhas (UAMA). Sócia Benemerita da Casa do Poeta de Alagoinhas (CASPAL) e membro da Academia de Letras e Artes de Alagoinhas (ALADA). Possui trabalhos publicados em capítulos de livros, periódicos e anais de eventos, discutindo gênero, historiografia literária, autobiografia e memória baiana. Professora da Faculdade Santíssimo Sacramento (F.SS.S, Alagoinhas-Ba) das disciplinas Projeto de Pesquisa, Orientação Metodológica e Comunicação e Expressão. marmano@oi.com.br

Mary de Andrade Arapiraca

Doutora e Mestre em educação pelo PPGE/UFBA. Especialista em Aquisição e Ensino da Língua Materna, pelo Instituto de Letras/UFBA. Professora Associada da Faculdade de Educação/UFBA, com desempenho docente na graduação e na pós-graduação, exercendo, por dois mandatos, a função de vice-diretora dessa instituição (2000-7). Com experiência de pesquisa em Alfabetização e Leitura, coordena projeto de pesquisa nessas áreas, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Conselheira Municipal de Educação, desde janeiro de 2007. marya@ufba.br

Priscila Lícia de C. Cerqueira

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade Santo Antonio (FSA) e professora da disciplina Novas Tecnologias em Educação. priscilalicia@gmail.com

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Especialista em Alfabetização (UEFS) e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEDUC/UNEB. Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora de Extensão/PROEX-UEFS. Membro do GRAFHO/PPGEduC/UNEB. Tem experiência na área de Prática de Ensino (ênfase em Formação Docente e do Leitor). rbreda@ig.com.br

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Graduada em História, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS, 1996). Atualmente é professora efetiva do Centro de Educação Básica da UEFS. Tem experiência na área de Educação (ênfase em Educação), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: ensino de história, educação básica, educar pela pesquisa, educação e modernidade. simonedias9@yahoo.com.br

Verônica Domingues Almeida

Graduada em Pedagogia, pela FACED/UFBA (1999), com Especialização em Alfabetização (2002) e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (2005), pela UNEB, e em Gestão em Educação (2006), pela UNIFACS. Mestranda na Faculdade de Educação da Uni-

versidade Federal da Bahia, na linha Currículo e (in)formação, integra a linha de pesquisa FEP/CNPQ (Formação de Professores em Exercício) da FAGED/UFBA. Atua como vice-diretora – Secretária Municipal de Educação e Cultura de Salvador e como professora do Ensino Fundamental no Colégio Antônio Vieira. Tem experiência na área de Educação (ênfase em Formação de Professores), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: autointerformação, memória, narrativas e história de vida e experiências formativas. verorangel2002@yahoo.com.br

Zélia Malheiro Marques

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Pesquisadora vinculada ao GRAFHO/PPGEduC/UNEB. Professora da UNEB. Graduada em Letras, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1994), com Especialização em Literatura Brasileira, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1997). Tem experiência na área de Letras, no ensino de língua portuguesa (ênfase em Leitura), desenvolvendo principalmente os seguintes temas: formação e leitura. Dentre as suas publicações, destacam-se os textos “Leituras minhas e de outros mundos: diários de leitores do Alto Sertão Baiano”. MARQUES, Z. M. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – PUC/RS - Porto Alegre; e “Histórias de leituras em diários de leitores no Alto Sertão Baiano: possibilidades de construção leitora da Biblioteca Móvel Anísio Teixeira”. MARQUES, Z. M. Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – III CIPA – UFRN – Natal/RN. zeliacte@yahoo.com.br

Formato: 170 x 240 mm
Tipologia Book antiqua
Papel Alcalino 75 g/m³ (miolo)
Cartão Supremo 250 g/m³ (capa)
Impressão Cian Gráfica
Tiragem 500 exemplares

ISBN 978-85-232-0727-4



O título da obra, bem como cada um dos títulos do conjunto de textos que a compõe, por si só convidam e seduzem o(a) leitor(a) a tomá-la em suas mãos como material de leitura. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**, abriga uma seleção de textos importantes, colocando em circulação saberes, experiências e reflexões que diferentes pesquisadores têm construído ao longo de suas trajetórias investigativas. O livro reúne vozes baianas de diferentes espaços geográficos e institucionais que juntam suas singularidades e sensibilidades nesse esforço de trazer para a academia diálogos entre *leitura, literatura, memória, leitor e práticas culturais de leitura*. Diante de tantos atributos, sobretudo àqueles relacionados à qualidade dos textos e à relevância dos temas propostos, acredito que o próprio livro já cumpre a tarefa de convidar o seu público leitor. Ainda assim, vale o registro de que o seu lançamento vem ao encontro daqueles que acreditam que *Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação e Histórias de vida, literatura, práticas de formação e de leitura* – eixos temáticos estruturantes do livro – possuem um potencial renovador para pensarmos as inquietações que cercam os processos formativos e a cultura escrita na contemporaneidade.

Ana Alcídia de Araújo Moraes/UFAM



Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia