

HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA

Fernando Octavio Barbosa de Almeida¹
almeidafob@yahoo.com

Resumo: *Como as professoras de 1ª etapa da EJA da Escola Municipal “São Judas Tadeu” aprenderam a ler e a escrever e quais as suas práticas de leitura?* Para elucidar este problema, este estudo fundamenta-se em pesquisas sobre formação de professores, alfabetização e leitura. Com o objetivo de analisar como essas professoras aprenderam a ler e escrever e quais as suas práticas de leitura, esta pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso, que compreende o objeto de estudo como uma representação singular da realidade. Os resultados revelam que, devido à situação socioeconômica e sobrecarga de trabalho, as professoras restringem suas práticas de leitura aos materiais utilizados em suas aulas e em sua formação continuada, reduzindo as suas leituras a apenas um tipo de material: o livro didático.

Palavras-chave: História. Alfabetização. Práticas de Leitura.

Abstract: *As teachers of the 1st stage of the EJA Municipal School “São Judas Tadeu” learned to read and write and what their reading practices?* To elucidate this problem, this study is based on research on teacher training, literacy and reading. With the aim of examining how these teachers have learned to read and write and what their reading practices, this research is as a Case Study, comprising the object of study as a singular representation of reality. The results reveal that, due to socioeconomic status and workload, teachers restrict their reading practices to the materials used in their classes and in their continuing education, reducing their readings to only one type of material: the textbook.

Keywords: History. Literacy. Reading Practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de estudos desenvolvidos a partir de 2007, ano em que ingressei na 3ª Turma de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com o objetivo de ampliar e aprofundar os estudos em relação à temática dos Saberes Docentes sobre Alfabetização de Jovens e Adultos.

Neste sentido, este estudo investiga o seguinte problema: *Como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, que atuam em turmas de 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprenderam a ler e a escrever e quais as suas práticas de leitura?*

Para elucidar este problema, o presente estudo tem como referencial teórico: as pesquisas de Barbosa (2007), Barros (1999), Brasileiro (2007), Ferreiro (2001) e Rosa (2007) sobre formação de professores, alfabetização e leitura.

Com o objetivo geral de analisar como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” aprenderam a ler e a escrever e quais as suas práticas de leitura, a presente pesquisa constitui-se

como um Estudo de Caso, que tem a preocupação central de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Triviños (1987) conceitua o Estudo de Caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. No caso deste estudo, a unidade analisada são as práticas de leitura de professoras que atuaram na EJA.

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso foi desenvolvido a partir de duas técnicas: Análise Documental e Entrevista Semiestruturada.

No que se refere à primeira técnica, Lüdke e André (1986) consideram que há uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional. Aqui apresentarei apenas duas. Em primeiro lugar, as autoras destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, que pode ser consultada várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Em segundo lugar, os documentos constituem também:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esses mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Quanto à Entrevista, esta técnica de pesquisa cria, segundo as referidas autoras, uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente na Entrevista Semiestruturada, pois, de acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, este tipo de entrevista oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

[...] as entrevistas semiestruturadas mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitem a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Nesta perspectiva, elegi como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal “São Judas Tadeu” devido a três razões: 1) é uma instituição que se destaca na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, em razão dos projetos educacionais que desenvolve; 2) começou a ofertar a EJA desde 2002, ano de expansão desta modalidade de ensino no município de Ananindeua; 3) desde 2002 sempre recebe

jovens e adultos alfabetizando em suas turmas de 1ª etapa, segundo dados da própria secretaria da escola.

Quanto à escolha dos sujeitos desta pesquisa, estes foram escolhidos a partir de três critérios: 1) professores que tivessem atuado na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, em turmas de 1ª etapa, desde 2002 (ano de implantação da EJA na referida escola); 2) professores que ainda estivessem atuando na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, ainda que não fosse mais na EJA; 3) que os professores aceitassem participar da pesquisa. Neste sentido, as professoras que atenderam a esses três critérios foram: Beija-flor², Maria³ e Socorro⁴.

A análise das entrevistas concedidas pelas referidas professoras revelou questões recorrentes e relevantes para o objeto de estudo desta pesquisa. Tais questões foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2000), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo optei pela análise categorial que, de acordo com Bardin (2000), é processada a partir de um desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. A autora ressalta que dentre as diferentes possibilidades de categorização, ao se trabalhar com discursos diretos, de significações manifestas, este trabalho pode ser favorecido ao se optar pela investigação dos temas, ou da análise temática e, neste caso, sua aplicação oferece rapidez e eficácia.

Quanto à estrutura, o presente artigo está organizado em duas partes: desenvolvimento e conclusão. A primeira parte trata especificamente das “Histórias de alfabetização e leitura” das professoras, a fim de mostrar sua caracterização pessoal e profissional, como elas aprenderam a ler e escrever e quais as suas práticas de leitura. E, por fim, na conclusão, retorno ao problema deste estudo e indico os principais resultados encontrados a partir da realização da pesquisa.

1 HISTÓRIAS DE VIDA, ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

Segundo Brasileiro (2007), a história da leitura está intimamente relacionada às possibilidades de ler, que foram intensificadas com as atividades escolares. Sua circulação possibilitou a aceitação da leitura como um bem cultural, constituindo-se durante todo o percurso histórico desenvolvido pelas sociedades, e, de forma mais evidente, na atual sociedade capitalista, pois a leitura é fator de libertação e ascensão social.

Dessa forma, conforme a referida autora, ler não significa apenas decodificar aquilo que está escrito. A leitura é um processo que envolve muitas práticas e experiências para que haja a sua

realização. Ela ultrapassa a visão tradicionalista de “boas leituras”, que considera apenas os livros e os clássicos literários como leituras permitidas.

Assim, Brasileiro (2007) considera que a leitura é constituída, historicamente, a partir da inserção de cada sujeito no mundo letrado, que possui suas especificidades culturais, possibilitando diversas formas de apropriação desse bem social (a leitura), a partir de práticas vivenciadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, segundo Rosa (2007), o que importa não é tanto o que vivemos e sim o que recordamos desse processo de inserção no mundo letrado e como conseguimos relatar aquilo que compõe a nossa memória, porque, ao contar histórias sobre si mesmas, as pessoas não apenas resgatam fatos ocorridos, mas também delineiam uma autoimagem, situam-na em continuidade com o mundo cultural ao qual pertencem e, desse modo, constroem formas de compreender a vida a partir de uma dimensão temporal e circunstancial.

De acordo com a referida autora, as histórias de alfabetização e de práticas de leitura passam a pertencer ao fluxo de conhecimentos do qual a pessoa se tornou parte e modelam formas de pensamento que ajudam a conferir sentido tanto às experiências passadas quanto às presentes. Para quem relata e compartilha histórias pessoais, essa é uma oportunidade para elaborar conhecimento sobre si mesmo e pode se tornar um recurso para rever conceitos e preconceitos que foram apropriados ao longo da vida. Quando se trata especificamente de professores, as histórias de alfabetização e leitura contribuem para o estabelecimento de relações entre a história de vida docente e disposições para o ensino e para a prática profissional.

2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS, SUJEITOS DA PESQUISA

As professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” que atenderam aos três critérios de escolha dos sujeitos foram: Beija-flor, que atuou em turmas de 1ª etapa nos anos letivos de 2004, 2005 e 2007; Maria, que ministrou aulas para a referida etapa em 2006; e Socorro, que atuou na 1ª etapa em 2008. Todas ainda trabalham na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, mas, apenas a Profª. Socorro permaneceu atuando na EJA.

Profª. Maria

A Profª. Maria é natural de Marapanim, mas atualmente mora em Belém. Aos 59 anos de idade, está solteira e tem apenas um filho.

Maria ingressou no Magistério em 1986, por meio de um concurso público na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, como Professora Regente, cargo que, na época, não exigia ainda a Habilitação em Magistério.

Ela tem como maior nível de escolaridade o Ensino Médio - Habilitação em Magistério, cursado no período de 1987 a 1989, em uma escola estadual situada no município de Belém. No depoimento abaixo, ela justifica o porquê de nunca ter cursado uma graduação:

É porque teve muitas atribuições na minha família. [...] Eu morava com meus pais. Depois, meu pai faleceu. Aí eu fiquei com a minha mãe. Quem cuidava da minha mãe era eu. Ela morava comigo. Aí eu vinha pra cá [*refere-se à Escola Municipal "São Judas Tadeu"*] e não trabalhava despreocupada. Trabalhava preocupada porque ia tocar o telefone. E estava com a cabeça, não estava nem aqui. Estava lá. [...]

Hoje, com 24 anos de carreira e apenas três anos de atuação específica na EJA, ela fala sobre a dúvida de cursar ou não uma graduação em Pedagogia:

[...] sabe que me dá vontade, mas ao mesmo tempo [...] eu digo: "Meu Deus, eu já estou no fim da minha carreira já. Já vou me aposentar. E aí: pra quê que eu vou fazer esta faculdade?". Aí [*a atual diretora da Escola Municipal "São Judas Tadeu"*] já veio e me incentivou: "Vai lá, Maria. É só três anos. Pedagogia é só três anos". Aí eu digo: "Ah, não. Eu não sei não". Então, está nesse pé, [...]. Eu não sei. Eu penso em fazer... Eu estou pensando ainda. Que eu vou me aposentar, mas eu sei como é que se dá uma aula, eu sei falar, eu conheço de lei. O dia que me der na cabeça, vontade, eu vou me inscrever e faço, né?

Em 2009, ano de realização da pesquisa, Maria tinha uma jornada de trabalho de apenas 100h mensais, no turno da tarde, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal "São Judas Tadeu". No depoimento a seguir, ela conta que não escolheu trabalhar na referida escola, simplesmente foi lotada pela Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), mas depois criou um vínculo emocional com seu local de trabalho, onde atua desde 1986:

[...] eu fui lotada aqui [*na Escola Municipal "São Judas Tadeu"*]. Não sabia nem por onde que ficava essa escola. Aí me lotaram pra cá. Então, eu amo minha escola. Amo meu trabalho. Vou sair daqui porque já vai terminar o meu tempo... [...] Aqui foi a primeira e única escola que eu trabalhei.

Prof^a. Beija-flor

Nascida em Belém, Beija-flor mora atualmente em Ananindeua, Conjunto Julia Seffer, na mesma rua em que está situada a Escola Municipal "São Judas Tadeu". Aos 55 anos de idade, está solteira e tem três filhos.

Beija-flor ingressou no Magistério por indicação de um presidente de centro comunitário para trabalhar em uma escolinha comunitária como professora leiga. Anteriormente, ela acumulou experiência profissional fora da área da educação: foi vendedora ambulante, balconista, feirante e caixa de supermercado.

Quanto à escolaridade, ela cursou primeiramente o Ensino Médio preparatório para o vestibular em Ciências Biológicas (antigo 2º grau Científico). Muitos anos mais tarde, no período de 1992 a 1994, já na condição de professora leiga, ela cursou novamente o Ensino Médio, desta vez a Habilitação em Magistério, por meio do Projeto Gavião II, específico para professores leigos, em caráter modular. De

1999 a 2001, cursou também, em caráter modular, a Licenciatura Plena em Pedagogia na UEPA. E, recentemente, em 2008, fez um curso de aperfeiçoamento de 180h em Educação de Jovens e Adultos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Aos 16 anos de carreira como Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (ingressou por concurso público em 1994) e apenas 05 anos de atuação específica na EJA, ela cursa, desde 2009, a Especialização em Psicopedagogia na Faculdade Ipiranga.

Em 2009, Beija-flor tinha uma jornada de trabalho de 200h como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental: 100h no turno da manhã como temporária em uma escola estadual situada em Ananindeua; e, no turno da tarde, 100h como efetiva na Escola Municipal “São Judas Tadeu”. No depoimento a seguir, Beija-flor fala sobre a sua relação com a referida escola, onde atua desde 1994:

[...] Eu não trabalho aqui só por causa da escola. Eu sinto isso: que eu tenho uma grande relação com a escola. E com a comunidade também. [...].
Eu sempre digo: “Olha, ‘São Judas Tadeu’, a gente se sente bem. As pessoas chegam e elas vão se entrosando conosco”. O “São Judas Tadeu” a gente percebe que é uma escola ampla, é uma escola limpa, uma escola ventilada. E tudo isso é efeito de trabalho. Vê que nós trabalhamos aqui pra que hoje nós tivéssemos esse azulejo, essa lajota, esse quadro, esse ventilador. E as pessoas passam, dão bom-dia, quem vai chegando, vai ali na copa: “Oi, fulano. Oi, ciclano”. Então, isso é fruto de trabalho, de curso, de diálogo, da administração, que de vez em quando para pra conversar com os funcionários. Eu não tenho queixa do “São Judas Tadeu” nesse sentido, não. Eu sinto falta do “São Judas Tadeu”. Eu ando por aí, eu fico olhando, eu procuro me relacionar, mas eu sinto falta daqui. Porque aqui nós temos um conforto que muitas escolas não têm. E o “São Judas Tadeu” tem.

Prof^a. Socorro

Natural de Ananindeua, Socorro mora atualmente no Conjunto PAAR. Com 41 anos de idade, está solteira e não tem filhos.

Ela começou a trabalhar como professora da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, em 1989, por meio da indicação de um vereador do município, a pedido de sua irmã professora. Posteriormente, ela foi efetivada no cargo por meio de um concurso público realizado em 1994. Paralelamente, ela também acumulou experiência na rede particular de ensino.

Quanto à escolaridade, no período de 1986 a 1988, ela cursou o Ensino Médio – Habilitação em Magistério, em uma escola pública estadual situada no município de Ananindeua. Treze anos mais tarde, em 2001, ela cursou a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), concluída em 2003. E, recentemente, em 2008, fez um curso de aperfeiçoamento de 180h em Educação de Jovens e Adultos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Aos 21 anos de carreira no Magistério Público e apenas 06 de atuação específica na EJA, ela concluiu recentemente a Especialização em “Gestão com Pessoas” pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia (IESAM).

Em 2009, ela tinha uma jornada de trabalho extensa de 300h mensais como professora. No turno da manhã, estava lotada com uma carga horária de 100h, como temporária, em uma escola estadual, situada em Águas Lindas, município de Ananindeua. E na Escola Municipal “São Judas Tadeu” estava lotada com 200h, sendo 100h no Ensino Fundamental regular (turno da tarde) e outras 100h na EJA (turno da noite). No depoimento a seguir, Socorro fala sobre as condições de trabalho na referida escola, onde atua desde 1989:

[...] Então, hoje as condições de trabalho do “São Judas Tadeu” é boa. Só não trabalha, só não faz um bom trabalho quem não quer, porque a escola é toda aparelhada. Então, às vezes eu estou em outra escola, eu sinto. Eu falo: “Poxa, na minha escola, na escola que eu trabalho tem isso, tem aquilo”. Então, a gente sabe que a Escola Municipal “São Judas Tadeu” é uma escola aparelhada, é uma escola que tem bastantes recursos, é uma escola que dá condições e o professor só fica estagnado se ele quiser.

3 COMO AS PROFESSORAS APRENDERAM A LER E A ESCREVER?

Neste tópico, serão abordadas duas questões principais: como as três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” aprenderam a ler e a escrever e como avaliam esse processo de aprendizagem.

A Prof^a. Maria aprendeu a ler e a escrever em casa com seu pai, antes de entrar na 1^a série. O recurso usado foi:

[...] uma cartilha que tinha o abecedê todinho. [...] Foi lá que eu aprendi, mas pra mim aprender eu rasguei umas cinco daquelas. Tanto apagar. Meu pai marcava com “x”. Aí apagava até rasgar. Aí ele comprava outra. Eu precisei de umas cinco pra mim aprender. Mas aprendi naquela cartilha.

Antes de entrar na 1^a série, a Prof^a. Socorro também

[...] já sabia ler e escrever porque a minha irmã mais velha é professora. [...] ela se formou em 1975, [...] pelo IEEP. [...], ela me ajudava muito e eu muito curiosa fui tentando fazer sozinha. Então, quando eu entrei na primeira série eu já sabia escrever meu nome, eu já sabia ler palavras soltas, eu já sabia escrever, né, então com sete anos completos eu já sabia fazer tudo isso...

A Prof^a. Beija-flor também aprendeu a ler e a escrever em casa a partir dos cinco anos de idade, mas explica por que só entrou para a escola aos nove anos.

[...] Eu sempre tive muita vontade de aprender ler e escrever [...] O meu pai não queria me colocar pra estudar. Ele tinha medo que eu pegasse uma tuberculose. Eu era muito magrinha. Vivia sempre gripada. [...] Até que um dia meu irmão [...] me deu um dinheiro. Aí eu disse: “Hoje eu vou comprar uma cartilha”. [...] E a minha irmã me ensinava: “A, B, C, D”. [...] Aí eu fui desenvolvendo a minha alfabetização. Depois comprei uma tabuada. Quando o meu irmão chegava do quartel ele dizia

assim: “Bora, vai buscar a tua tabuada. [...] É, na cartilha tu já estás boa, falta só a tabuada”. Aí meu irmão casou. Eu já estava com nove anos. Aí a minha cunhada ficou admirada de eu não estudar: “Ela tem que estudar. Olhe, vamos ver se tem vaga [...] pra fazer a matrícula dela. [...]”. Aí ela falou pra minha irmã. A minha irmã foi e conseguiu me matricular.

Considero que há três aspectos em comum nos relatos das professoras sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. 1) o lócus de aprendizagem: todas iniciaram tal processo em casa antes de entrar para a escola na 1ª série; 2) o mediador da aprendizagem: todas aprenderam a ler e escrever com a ajuda de algum membro de sua própria família: o pai, no caso de Maria; a irmã, no caso de Socorro; e dois irmãos, no caso de Beija-flor; 3) o instrumento ou recurso de aprendizagem: todas aprenderam a ler e a escrever por meio da cartilha.

A partir da identificação desses três pontos convergentes nas histórias de alfabetização das professoras, é possível fazer algumas considerações com base nos estudos de Ferreiro (2001).

A referida autora afirma que a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente relacionadas às seguintes ideias: são consideradas como objeto de uma instrução sistemática, algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. As pesquisas de Ferreiro (2001) sobre os processos de compreensão da linguagem escrita contribuíram para que psicólogos e educadores abandonassem essas ideias e começassem a compreender que as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; e que a aprendizagem se insere, embora não se separe dele, em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

Nesse sentido, a autora afirma que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). Depois de uma série de pesquisas realizadas, Ferreiro (2001) chegou à conclusão de que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem, e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho “normal” da aprendizagem (e, portanto, do ensino).

Segundo a autora, para os educadores que ainda estão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo exclusivamente escolar, torna-se difícil reconhecer que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. A ideia subjacente ao modo de raciocinar desses educadores é a seguinte: “é necessário controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mau vai ocorrer”. Segundo essa ideia, ainda muito difundida, a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, tal processo deve se realizar nela.

Mas, assim como ocorreu nas histórias de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa, conforme demonstra os seus próprios relatos anteriormente apresentados, a autora afirma que as crianças de todas as épocas e de todos os países nunca esperaram completar a idade escolar e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender a ler e a escrever.

Segundo Ferreiro (2001), isto ocorre porque, desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles.

Dessa forma, a autora suscita a seguinte questão: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos professores no que se refere à aprendizagem? Ferreiro (2001) esclarece que não subestima a importância da escola, mas, ao contrário, acredita que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível: o de criar condições para que o alfabetizando descubra por si mesmo as chaves secretas do sistema alfabético.

Sobre como avaliam o seu processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras responderam o seguinte:

Foi prazerosa pra mim, porque a criação que eu tive [...] era ali só: da Igreja pra Escola, da Escola pra casa. Eu digo, dizia pro meu pai que eu não tive infância na minha vida. Nunca tive infância porque eu não brincava com ninguém. Eu só era, ele não deixava, ele não tinha confiança de mandar a gente brincar com alguém. Só era estudar: “Vai pra escola, vem te embora pra casa”. Não vai pra casa de ninguém. [...] a nossa criação era uma criação ríspida. Mas não me arrependo. Estou feliz da vida. Aprendi muita coisa com meu pai (Prof^a. Maria).

Eu considerei assim muito importante o que eu já levei, entendeu? [...] eu achei que foi fácil pra mim, foi melhor pra mim já ir [para a escola] com uma ideia de casa. Então, quando a gente, nós professores, quando a gente pega um aluno na 1^a série, a gente sente uma certa dificuldade, né, porque tem muito aluno que ele vem assim “cru”. A gente não pode dizer que um aluno é uma folha de papel em branco porque não é... Então isso, eu sou uma prova porque eu já levei muita coisa de casa [...] (Prof^a. Socorro).

Ah, foi prazeroso! Eu tinha muita vontade. Eu achava bonito, sabe. Era a minha irmã que arrumava pra mim essas coisas. Eu ficava lá pelo quintal, riscava tudo lá. Escrevia o nome do sol, da lua, fazia aquele desenho, né? [...] (Prof^a. Beija-flor).

A partir dos depoimentos acima, é possível afirmar que todas as professoras têm lembranças positivas da época em que aprenderam a ler e a escrever em casa, por meio do uso da cartilha, pois elas avaliam tal experiência utilizando-se de frases como: “Foi prazerosa pra mim [...]”, “[...] eu achei que foi fácil pra mim, foi melhor pra mim [...]” e “Ah, foi prazeroso! [...]”. Essas frases que denotam lembranças positivas podem ser justificadas devido à atenção individualizada que, certamente, elas receberam de seus primeiros “professores”, que foram os seus próprios parentes, o que deve ter contribuído para minimizar a artificialidade da cartilha, recurso pedagógico mais utilizado até então por pais e escolas, hoje conhecido por propor situações mecânicas de leitura.

Sobre esta questão, a Prof^a. Socorro comenta:

Hoje, a gente comparando, tá bem diferente, porque a gente utiliza várias formas de alfabetizar uma criança: com poema, com música, com parlendas, aquilo que ela já conhece. Mas [na minha época] não era. Era aquilo: o a-bê-cê-dê... Às vezes o papel era de embrulho... E eu ia fazendo, eu ia copiando e ia gostando, fazia e ia aprendendo a fazer as letras, tranquilo. [...] Mas assim, em casa mesmo, era aquela repetição, né. Ela [*refere-se a sua irmã*] fazia, eu repetia, eu ia procurando fazer, eu ia procurando juntar [as letras e as sílabas].

Neste sentido, considero que hoje, em vez de utilizar a cartilha ou qualquer outro recurso pedagógico que torne artificial a aprendizagem da leitura, é imprescindível considerar as seguintes recomendações de Barros (1999):

É fundamental desde o início do processo de aprendizagem da leitura, propor atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura.

Deve-se proporcionar aos **alfabetizandos** oportunidade de interagir com uma grande variedade de textos impressos e de escritos sociais.

Apresentar os textos no contexto em que eles efetivamente aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto (p. 62).

Após a apresentação das histórias de alfabetização das professoras, veremos o que elas dizem sobre suas práticas de leitura.

4 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DE LEITURA

No presente tópico, as professoras falam sobre as suas práticas de leitura, a partir de quatro questões centrais: o gosto pela leitura, as leituras preferidas, contribuição das leituras para a prática profissional e material de leitura utilizado em sala de aula. A análise destas questões será apresentada com base nos estudos de duas autoras: Rosa (2007), que realizou pesquisas sobre relatos docentes de leitura e alfabetização; e Brasileiro (2007), autora de um estudo de caso sobre o professor/leitor.

As professoras gostam de ler? Sobre a primeira questão, a Prof^{ra}. Maria foi bem direta ao responder simplesmente: “Gosto”.

As Professoras Beija-flor e Socorro, por sua vez, responderam a pergunta apresentando justificativas para o fato de que, atualmente, não lêem tanto quanto gostariam:

[...] Eu lia muito. Eu lia lenda, eu lia verso. Eu sempre gostei muito de ler. Ultimamente, eu comecei a parar mais a leitura foi por causa do óculos, sabe. Eu gosto de ler deitada e isso me incomoda. E a gente começa a suar. Isso aí me atrapalhou um bocado, o problema da vista. [...] às vezes eu sinto essa dificuldade. Me dá uma agonia. Ah, meu Deus! Quando eu não tinha óculos, eu lia tão bem! (Prof^{ra}. Beija-flor).

Eu gosto de ler. Infelizmente, né, a gente não tem muitas condições de estar lendo muito livro, mas eu sinto que até peço às vezes por falta de leitura. Não que eu não goste, mas talvez o tempo, porque a gente peca nisso. A gente abre um livro aqui, não termina ali, vai terminar muito depois. [...] mas desde pequena que eu gosto de ler [...] (Prof^{ra}. Socorro).

Os depoimentos acima apresentam questões que podem ser analisados com base nos estudos de Rosa (2007). Segundo esta autora, no contexto brasileiro, professores de séries iniciais do ensino fundamental representam, muitas vezes, a primeira geração com acesso a uma escolarização longa e participam de um conjunto de práticas de leitura, durante suas trajetórias de vida, que se distanciam daquelas referendadas pela instituição escolar, porque são identificadas com valores e práticas que caracterizam as camadas mais pobres da população; têm sua origem no meio rural ou são próprios da cultura de massa. Por isso, é comum ouvir professores, como Beija-flor e Socorro, dizerem que não têm hábitos de leitura, que leem menos do que deveriam ou que se consideram leitores precários.

No depoimento da Prof^a. Socorro, especificamente, também é possível perceber uma clara diferença no que se refere ao que pode ser considerado material de leitura. Em sua fala, ela demonstra restringir o hábito de ler apenas à leitura de livros. Como se o livro em si fosse o único material de leitura que existisse. Segundo os estudos de Brasileiro (2007), isto se deve ao fato de que ainda perpassa a idéia, entre professores, de que apenas o livro pode ser considerado leitura, não legitimando as leituras de outros materiais que não estão vinculados à prática escolar.

Quais são as leituras preferidas das professoras? Sobre a segunda questão, a Prof^a. Maria respondeu:

Olha, de primeira eu não me concentrava em ler jornal. Agora não. Eu leio jornal. Eu gosto de ler [...] coisas de casa, anúncios! Classificados. Eu gosto muito de ler classificados. É aonde estão pedindo pra empregos, né? Eu gosto de ler essa parte também. Eu já me ligo muito em jornal. Eu gosto de ler revistas [...] revistas boas, não é aquelas revistas que têm assuntos que não interessa pra gente. [...]

A Prof^a. Socorro, por sua vez, afirma:

Eu gosto de ler revistas, essa parte, dou uma lida assim nas revistas de novelas (muito rapidamente), gosto de ler jornal. E como eu estou fazendo especialização, eu tenho que ler alguns livros sobre gestão, que hoje eu estou lendo. [...] gosto de Paulo Freire. Leio sempre que posso. Depois que eu entrei no EJA, então! Como ele tem um trabalho todo em cima do trabalhador, eu passei mais a apreciar. Leio alguns trechos de alguns livros dele. [...]

Em seu depoimento, a Prof^a. Beija-flor diz o seguinte:

[...] além de coisas que falam do amor, [...], eu gosto [...] de ler poesia, tanto de ler como de escrever, sabe. Essas coisas que eu gosto. Aí teve uma fase assim que eu li muito, li muito faroeste, li muita espionagem. Esses suspenses, eles mexem comigo, sabe. Eu gosto disso. E agora, depois de uma certa instrução, a gente começa a ter uma nova visão, e eu já começo a gostar muito de ler coisas de autores que falam mesmo sobre a sexologia, gosto de ler alguma coisa sobre Freud [...]. Quando eu comecei a estudar eu tive conhecimento do Piaget, que ele é pedagogo. A gente sempre vê em Psicologia. Eu gosto, essas coisas assim que se relacionam com a Humanidade, eu gosto.

Nos depoimentos acima, é possível apresentar duas considerações acerca das leituras preferidas das professoras. A primeira consideração se refere às semelhanças e às diferenças entre essas preferências. As professoras Maria e Socorro demonstram ter algo em comum: o gosto pela

leitura de revistas e jornais. Mas com uma pequena, mas importante ressalva: Maria diz gostar apenas de “revistas boas” e não daquelas “que têm assuntos que não interessa pra gente”. Se estiver se referindo às revistas de entretenimento, Maria se distancia de Socorro, que admite ler, mesmo que “muito rapidamente”, revistas que tratam de notícias sobre novelas de televisão. Neste ponto, Socorro se aproxima de Beija-flor, que coloca as leituras de lazer entre suas preferidas: poesia e romances de faroeste, espionagem e suspense.

De acordo com Rosa (2007), as leituras de lazer e aquelas que atendem a necessidades subjetivas continuam a existir na vida dos professores. Mas, como não correspondem ao cânone introduzido pela escola, acabam, muitas vezes, omitidas nos relatos docentes, não sendo reconhecidas positivamente, nem em termos do que era lido nem das formas que adquiriam.

Brasileiro (2007) explica que isto se deve ao fato de que ao longo da história da humanidade, muitas práticas de leitura foram realizadas, algumas de forma permitida e outras não. Assim, surgiram as leituras clandestinas, originadas da maneira particular de ler de cada sujeito, sendo estas consideradas não-escolares. Segundo a referida autora, também é possível defini-las como leituras não-autorizadas, porque fogem as normas impostas hierarquicamente pela escola e pelas concepções literárias (livros de bolso, almanaques, revistas femininas, literatura de cordel, romances “açucarados”, *best-sellers*).

Neste sentido, de acordo com a referida autora, leituras autorizadas seriam aquelas que circulam livremente, sendo permitidas pela escola ou por outro grupo que possui o poder sobre essas práticas, como a Igreja Católica o foi durante séculos. Enquanto a leitura dos clássicos era considerada legítima, as leituras populares eram consideradas clandestinas, inadequadas e vazias.

Nesse contexto, Brasileiro (2007) afirma que o professor, durante todo o seu processo de formação, vem se deparando com práticas de leitura autorizadas e clandestinas. A escola desconsidera toda experiência adquirida pelos sujeitos durante sua vida, dificultando, assim, que os professores se autorizem como leitores e reorganizem suas ideias acerca da leitura.

A segunda consideração a ser apresentada a partir do depoimento das professoras em relação às suas leituras preferidas, refere-se ao fato de que Socorro e Beija-flor apresentam outro ponto em comum, além da preferência por leituras de lazer: a necessidade de realizar leituras que a profissão de professor exige, as leituras profissionais. Socorro cita basicamente dois tipos de leituras profissionais: os livros sobre gestão, que lê atualmente devido ao seu curso de Especialização em Gestão Escolar, e trechos de livros de Paulo Freire, por causa do trabalho desenvolvido na EJA. Beija-flor, por sua vez, fala sobre a leitura de autores que abordam assuntos relacionados à Psicologia: Freud e Piaget, certamente devido ao fato de estar cursando Especialização em Psicopedagogia. A Prof^a. Maria, provavelmente, devido ao fato de ter parado seus estudos há 21 anos, quando se formou em Magistério no Ensino Médio, não citou nenhuma leitura profissional.

Sobre a questão das leituras profissionais, é possível estabelecer algumas considerações com base nos estudos de Rosa (2007). A autora afirma que, em seus estudos, aparecem relatos docentes sobre situações de leitura que só começam na vida adulta e que estão associadas a opções políticas, religiosas ou profissionais, diversificando os materiais de leitura a que os professores têm acesso, assim como as razões que os levam à busca de textos escritos. Essa ocorrência evidencia que a formação desses leitores é contínua e vai se renovando com o tempo, inclusive com as escolhas do próprio leitor.

Neste sentido, Rosa (2007) considera que, ao contarem suas histórias de leitura, os professores evidenciam o papel mediador das relações sociais na vida adulta no delineamento de novas identidades e de novas formas de inserção em práticas de leitura. Confrontando histórias da infância e da juventude com as lembranças mais recentes, eles descreveram mudanças em seus modos de ler, principalmente devido à sua identidade de professor. Para eles, ler, na vida adulta, passou a ser progressivamente um ato voltado prioritariamente para a busca de informação e para as finalidades de estudo, construindo, assim, uma identificação com o modelo escolar de leitura, posteriormente reforçado na função docente.

Segundo Brasileiro (2007), estando o professor inserido no conflito entre o que deve ser considerado “modelo escolar de leitura” ou “leitura autorizada”, cabe a ele realizar leituras profissionais, que se mostram como outra maneira de considerar as leituras praticadas. Para a autora, as leituras profissionais seriam uma das formas de atualização e de acompanhamento da produção teórica relativa à área em que os professores trabalham, seria todo material que possa auxiliá-los na sua prática pedagógica.

De acordo com Rosa (2007), na vida adulta, o exercício profissional destaca-se pelas oportunidades que inaugura tanto em termos do acesso a novos textos quanto das expectativas e repercussões que a leitura passa a ter na vida como um todo. Quando as professoras se referem ao exercício do magistério, a leitura ganha relevo como uma característica central da identidade profissional, mesmo quando eles não conseguem corresponder ao modelo idealizado de leitor.

As leituras preferidas das professoras contribuíram para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? Sobre esta questão, as professoras Maria e Socorro responderam o seguinte:

Quando eu pego um livro assim ou revista (que eu pego aquela revista, revista educativa, não aquela revista), [...] eu leio assim um pedaço, que tem uma leitura boa, eu pego num pedaço de papel e trago aqui pra sala pra mim ler com eles, contar aquela história que está no papel.[...] Coisas interessantes que eu leio lá na história eu trago pra sala de aula. Eu falo com os alunos. Leio pra eles, eu conto a história que eu li. Eu conto pra eles. Pra eles não darem uma cabeçada mais tarde, né? (Profª. Maria).

[...] Na EJA eu acho que eu nem posso fugir. Sempre trago pra sala de aula alguns textos informativos. Trago jornal, trago revista... até quando eu estou dando aula, eles perguntam: “Professora, a Sra. viu aquela reportagem? Que coisa legal e tal!”

[...] Então, o tempo que eles têm, eles [...] traz[em] pra sala de aula uma notícia de jornal, uma notícia de revista... Então, a gente está sempre fazendo esse trabalho... (Prof^a. Socorro).

A Prof.^a Beija-flor, por sua vez, afirma o seguinte:

[...] quando eu li os [romances de] faroestes [e espionagem] a minha irmã ela ralhava comigo: [...] “Isso não presta pra nada, menina. Por que tu ficas lendo isso? Tem tanta leitura boa”. Eu dizia: “Por que será que ela fala que não presta pra nada? Olha, a *Brigite* é uma espiã e é rapidinho que ela se arruma pra sair. Ela pensa rápido nas coisas que ela vai fazer”. E isso ajudou muito o meu cérebro [...]. Eu acho que eu fiquei mais veloz. De repente eu pegava uma coisa e olhava e aí eu me lembrava da *Brigite*: “Égua, vou já pensar em cima disso igual como a *Brigite* faz”. E isso me ajudou [...].

A partir do depoimento das professoras, é possível estabelecer três considerações. A primeira se refere ao fato de que as professoras Maria e Socorro consideram que, ao levar suas leituras preferidas para a sala de aula, podem contribuir para a formação de novos leitores, sejam enfocando os aspectos morais, como faz a Prof^a. Maria, ou abordando os aspectos informativos, como a Prof^a. Socorro.

Sobre esta questão, Rosa (2007) afirma que, mesmo que não se consideram leitores plenos, os professores convivem, ao mesmo tempo, com a expectativa de serem formadores de novas gerações de leitores, e com o sentimento de inadequação para o desempenho dessa função.

A segunda consideração se refere a concepções de leitura expressas pelas professoras Maria e Beija-flor. Em seu depoimento, a Prof^a. Maria afirma que existem leituras “boas”, como, as revistas educativas que leva para a sala de aula. Então, subentende-se, a partir de sua fala, que existem outras leituras que “não seriam boas”.

A seguir, a Prof^a. Beija-flor expressa seu pensamento em relação a esta questão:

[...] eu penso assim: toda leitura ela tem um lado muito bom, que você tem que saber aproveitar. Aqueles reflexos lá da *Brigite Monfort* [romance de espionagem] me ajudou muito. Eu fiquei com o cérebro mais veloz. Eu observei muito isso em mim, sabe.

A partir do depoimento acima, Beija-flor, que prefere ler as chamadas leituras de lazer, demonstra considerar que todos os tipos de material de leitura podem ser aproveitados de maneira positiva pelo leitor, não existindo, portanto, leituras “boas” e outras que “não são boas”.

Neste sentido, Rosa (2007) considera que as práticas de leituras de lazer e aquelas que atendem a necessidades subjetivas possuem algumas qualidades, como o fato de que estas práticas se originam de escolhas voluntárias dos leitores, que envolvem a participação em uma rede de trocas com outras pessoas que compartilham gostos similares; e, ainda, são atividades prazerosas, despretensiosas e lúdicas, embora também possam ser “educativas”.

Por fim, a terceira consideração refere-se à Prof^a. Beija-flor, especificamente. Em seu relato, ela demonstra acreditar que as suas leituras preferidas na infância contribuíram tão somente para a

construção de sua própria história de vida, ao deixá-la com o raciocínio mais ágil. Uma possível contribuição para a sua própria prática pedagógica foi silenciada.

Em relação a esta questão, Rosa (2007) afirma que há práticas de leitura que se distanciam do modelo escolar, o que faz com que a entrada na escola constitua uma ruptura com formas familiares e comunitárias de ler. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e não-escolares acaba persistindo ao longo da vida dos professores, haja vista que esta questão geralmente não se torna objeto de reflexão durante o seu processo de formação nem ao longo de seu exercício profissional. Assim, o que aprenderam com a leitura em casa e na comunidade acaba não sendo aproveitado de forma sistemática e consciente na organização de suas práticas de ensino da leitura.

Que material de leitura as professoras utilizavam em suas aulas na 1ª etapa da EJA? Vejamos o que dizem as professoras acerca desta questão:

Eu pegava livros de 1ª e de 2ª [séries], vários livros pra formar, pra fazer o [planejamento] [...] essas coleções já nem existem mais. [...] foram doadas pra comunidade. [...] Depois que veio aqueles livros do EJA, que tinha [...] o “Curupira” [refere-se ao nome da coleção]. Tinha outros, aqueles que era até de arame. Aí depois que veio já esses livros (Profª. Maria).

[...] sempre nós temos ajuda do livro didático. Sempre a gente tem essa ajuda do livro, embora pras turmas [de 1ª etapa] mesmo parece que só uma vez que apareceu um livrinho. Apareceram uns “curupiras” [refere-se ao nome da coleção] por aí e aquele “livro da mão” [refere-se à figura que aparece na capa do livro didático]. Aquele livro ele é ótimo pra alfabetizar! Não sei como é o nome daquele livro. Porque os textos são pequenos. Ele fala de comunidade, ele fala de família [...] (Profª. Beija-flor).

No primeiro ano [de trabalho com a EJA] eu ainda trabalhei com um livro que eu encontrei aqui na sala de aula. Não que eu me prendesse a ele, porque eu dei pra eles [os alunos] mais pra pesquisa. Era um livro até bom que trabalha a realidade, que trabalha as profissões, então é em cima disso. Mas a maioria eram livros que eu tenho, que eu seleciono... eu não uso só um. Eu sempre vou selecionando um trabalho de uns e de outros pra trabalhar... sempre, sempre, na teoria do construtivismo... (Profª. Socorro).

Em seus depoimentos, as professoras são unânimes em afirmar que privilegiavam o uso de livros didáticos como materiais de leitura em suas aulas para as turmas de 1ª etapa, seja aproveitando a própria coleção enviada pela SEMED, no caso, a Coleção Curupira, ou selecionando outros livros de seu próprio acervo pessoal ou do acervo da escola.

A seguir, nas considerações finais, apresentarei os principais resultados deste estudo a partir do problema proposto, que será analisado com base nos estudos de Tardif (2007) sobre os saberes docentes.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou compreender: *como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, que atuaram em turmas de 1ª etapa da EJA, aprenderam a ler e a escrever e quais as suas práticas de leitura?*

Em relação à primeira parte do problema - o processo inicial de aprendizagem da leitura e de escrita -, podemos destacar quatro aspectos em comum nos relatos das professoras: 1) o *lócus* de aprendizagem, pois todas as professoras iniciaram tal processo em casa antes de entrar para a escola na 1ª série; 2) o mediador da aprendizagem: todas aprenderam a ler e escrever com a ajuda de algum membro de sua própria família: o pai, no caso de Maria; a irmã no caso de Socorro; e dois irmãos, no caso de Beija-flor; 3) o instrumento ou recurso de aprendizagem. Todas aprenderam a ler e a escrever por meio da cartilha; 4) avaliação da experiência: as professoras foram unânimes em afirmar que têm somente lembranças positivas da época em que aprenderam a ler e a escrever, tendo sido uma experiência prazerosa.

Quanto à segunda parte da investigação (*quais as práticas de leitura das professoras?*), foi possível constatar que todas as professoras entrevistadas privilegiavam o uso de livros didáticos como materiais de leitura em suas aulas para as turmas de 1ª etapa da EJA. Fundamentando-se em vários estudos de Brasileiro (2007), é possível afirmar que atualmente grande parte dos professores ainda usa recorrentemente o livro didático, o que configura uma “leitura interdita”, devido às limitações que impossibilitam a prática de outras leituras que não sejam aquelas estabelecidas pela escola e pelos livros didáticos, ou que tratam especificamente de assuntos educacionais. Devido à situação socioeconômica e à sobrecarga de horas/aulas, o professor restringe suas práticas de leitura aos materiais utilizados em suas aulas e/ou em sua formação continuada, reduzindo ainda mais as suas leituras a apenas um tipo de material: o livro didático.

Baseado nos estudos de Barbosa (2007), considero que as professoras vivenciaram experiências semelhantes no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos, bem como se defrontaram com desafios parecidos, mas demonstraram também que, para cada uma delas, a experiência de ensinar adultos tornou-se única, porque exigiu a construção e a reconstrução de seus saberes conjuntamente à construção dos saberes dos alfabetizandos. Segundo a autora, essa construção ocorre com base em processos interacionais vivenciados entre professores e alunos, de forma desafiadora e até conflitante para ambos.

Tais resultados encontrados a partir dos depoimentos das professoras podem ser relacionados à perspectiva de Tardif (2007), que procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Esta

perspectiva se baseia em quatro fios condutores: temporalidade do saber, saber e trabalho, diversidade do saber e a experiência de trabalho como fundamento do saber.

Ressaltarei aqui apenas o primeiro fio condutor, a partir do qual o referido autor explica que o saber dos professores é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. É evidente a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho, durante aproximadamente 16 anos, se considerarmos a atual formação docente mínima exigida para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas da EJA (09 anos de ensino fundamental, mais 03 de ensino médio e 04 de graduação). Ora, tal imersão, é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, os estudos de Tardif (2007) mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, que é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos, como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro), que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 49-69.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2000.
- BARROS, Rosa Maria Antunes de. Ler quando não se sabe. **Cadernos da TV Escola – Português**. v. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1999. pp. 60-63.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. Professor/Leitor: um estudo de caso. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 103-124.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles *et al.* 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ROSA, Ester Calland de Sousa. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 15-48.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

¹ Professor, Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

² Pseudônimo criado pela própria professora entrevistada desde quando aceitou participar da pesquisa. Ela nunca revelou a origem deste pseudônimo, disse apenas que está relacionado à sua história de vida.

³ Em virtude de a professora não criar o seu próprio pseudônimo, o pesquisador criou este para preservar a identidade da entrevistada.

⁴ *Idem*.