



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE- PPGEDUC**

NANCI RODRIGUES ORRICO

**DA LEITURA DE SI PARA A LEITURA EM SI:
narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do
município de Amargosa/BA**

**SALVADOR/BA
2016**

NANCI RODRIGUES ORRICO

DA LEITURA DE SI PARA A LEITURA EM SI:
narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do
município de Amargosa/BA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR/BA
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

DA LEITURA DE SI PARA A LEITURA EM SI: NARRATIVAS E PRÁTICAS LEITORAS DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS

NANCI RODRIGUES ORRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de fevereiro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Sueli Teixeira de Pinho
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Liege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

O75 Orrico, **Nanci Rodrigues**

Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professores de classes multisseriadas do município de Amargosa -BA / **Nanci Rodrigues Orrico**. Salvador- 2015. 190 f.: Il.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade

1. Professores - Formação 2. Formação de Leitores
3. Pesquisa (auto) biográfica 4. Classes multisseriadas.

CDD 370.71

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

Dedico este trabalho a
todos aqueles que
contribuíram de alguma forma,
por menor que tenha sido,
para a realização deste sonho.

Aos que me dão lugar no bonde
E que conheço não sei de onde,
Aos que me dizem terno adeus
Sem que lhes saiba os nomes seus,
Aos que me chamam de deputado
Quando nem mesmo sou jurado,
Aos que, de bons, se babam: mestre!
Inda se escrevo o que não preste,
Aos que me julgam primo-irmão
Do rei da fava ou do hindustão,
Aos que me pensam milionário
Se pego aumento de salário
- e aos que me negam cumprimento
Sem o mais mínimo argumento,
Aos que não sabem que eu existo,
Até mesmo quando os assisto. [...]
Obrigado
Carlos Drummond de Andrade
(1995, p. 972-973)

AGRADECIMENTOS

Esse para mim é um momento difícil, o de agradecer. Não porque eu não sabia reconhecer e dar graças àqueles que sempre me ajudaram, mas justamente por não saber como agradecer a tantas pessoas que fizeram e fazem tanto por mim. Palavras são insuficientes para descrever o sentimento de gratidão que tenho por todos aqueles que cruzaram o meu caminho e de alguma forma colaboraram para minha evolução. Na tessitura deste texto e concretude deste sonho, materializado agora em forma de uma dissertação, sei que, provavelmente, não teria conseguido chegar até aqui sem:

... a imensa generosidade de Deus, que me permitiu estar aqui hoje encarnada, caminhado para a realização de compromissos firmados em outros planos.

... o amor da minha família (mãe, pai, irmãos, cunhadas, primos e tios) e as orações constantes de minha mãe, Miriam, mãe zelosa, que me cobre de cuidados e de carinho sempre. Agradeço especialmente aos meus irmãos Rubem e Ricardo por fazerem parte da minha vida, além de meu pai e minha tia Angelina (*in memoriam*) pela relevância que tiveram na minha formação como leitora e como ser humano.

... o sentimento forte que me une ao meu marido, José Viana, e que se reverbera e se enlaça nos nossos filhos, Juliana, Vinícius e Larissa, cada um deles com seu jeito próprio de chegar até a minha vida e me mostrar as inúmeras possibilidades de amar. Sou muitíssimo grata a vocês, amores da minha vida, simplesmente por existirem.

... o incentivo de Elias (*in memoriam*) para que eu me tornasse hoje a leitora que sou, além de sua importância na minha história da vida, tendo sido um importante elo de ligação na minha união com meu marido.

... a confiança, apoio e respeito do meu orientador Professor Elizeu, ser humano maravilhoso e profissional competentíssimo, que, além de me acolher com alegria no seu grupo, soube me incentivar, me ensinar, me atender e entender as especificidades do momento que vivo e das inquietações que experimento.

... a atenção, sugestões e contribuições dos membros da banca: Ana Sueli Pinho, Jane Adriana Rios e Liége Stija, profissionais que serão sempre referências no meu caminhar acadêmico pelo brilhantismo intelectual e pela sensibilidade para com o outro. Também agradeço de forma muito especial a dois profissionais importantíssimos na minha história de vida, a professora Verbena Cordeiro e o professor Fábio Josué, inicialmente pensados para a banca, mas que, por motivos alheios à nossa vontade, não puderam assumir esse encargo.

... o incentivo de alguns amigos, que muitas vezes acreditaram mais em mim do que eu mesma e deram todo o apoio para as minhas tentativas de ingresso em um programa de pós-graduação scrito sensu: Emmanuelle, Fábio Josué, Terciana, Gredson, Carlos Adriano, Marcílio, Gilmar, Márcia Batista, Jucilene, Jaqueline Brito, Gilsélia, Carla Carolina, Rafaela, Ana Carla e tantos outros. Agradeço também à minha amiga Irandir, pessoa que soube escutar meus dramas e acender minha esperança nesta reta final.

... o olhar sensível de Eduardo Chagas, que tendo sido meu professor em um curso de pós-graduação lato sensu, tornou-se um amigo e enxergou em mim uma potencialidade para alçar voos maiores, estimulando-me a tentar o ingresso na pós-graduação scrito sensu e na vida acadêmica. Também sou grata por seu estímulo nesta fase final da escrita dissertativa.

... a intelectualidade e exemplo de competência docente dos professores do PPGEduc, principalmente aqueles com os quais convivi mais de perto como aluna. Meus agradecimentos especiais a Antônio Dias, Luciano Santos, Jane Adriana, Liége Stija, César Leiro, Maria Antônia Coutinho, Tânia Dantas, Francisca de Paula e Alfredo Eurico.

... a amizade construída com os colegas do PPGEduc, tecida em momentos de intensas aprendizagens, tensões, desafios e superações. Agradeço a todos os colegas da linha 2, a todos sem exceção, mas agradeço especialmente a Bionor, Hanilton, Juliane, Marília e Rebeca pelas escutas, sugestões, incentivos e por serem tão importantes para mim.

... o cuidado e atenção dos funcionários do PPGEduc, de Sônia Lima, de Antônio, de Jéssica, de seu Antônio e de todos os demais, exemplos de pessoas implicadas em fazer sempre o melhor em suas funções. Grata pela forma paciente com a qual atenderam as inúmeras solicitações que fazia.

... as trocas e aprendizagens dos colegas do GRAFHO, mais que um grupo de pesquisa, uma equipe construída nos interesses em comum de crescimento pessoal, profissional e de implicação com a educação. Minha gratidão especial a Mariana, Ana, Fábio, Hanilton, Neuri, Rita, Patrícia Júlia, Natalina e a Jussara.

... o carinho de Rafaela Lima, uma filha do coração, que realizou de forma esplêndida as transcrições da minha pesquisa.

... a generosidade, disponibilidade e carinho das professoras colaboradoras, pessoas a quem serei eternamente grata pela possibilidade de me permitirem adentrar as suas histórias de vida e de leitura, mudando de forma indelével a minha própria história de vida.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar percursos de formação e atuação de professores, no âmbito da constituição de leitores em escolas rurais, a partir da articulação entre memórias, docência e narrativas. Contextualiza-se no debate contemporâneo sobre ruralidades e formação de professores e intenciona apreender, a partir das narrativas de vida e de leitura, pistas que caracterizam os percursos formativos de leitura de quatro professoras de classes multisseriadas que atuam no município de Amargosa/Bahia. Espera-se relacionar as trajetórias e práticas docentes de leitura das colaboradoras, no entendimento de como estas profissionais se formam como leitoras e como formam leitores. O estudo pauta-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorando-se metodologicamente nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes. Como dispositivos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas narrativas e observação de experiências pedagógicas com a leitura no contexto das classes multisseriadas. A análise foi realizada na perspectiva interpretativa-compreensiva, a partir de princípios da hermenêutica (RICOUER, 1976) e das contribuições de Schütze (2010) e conclui o quanto é relevante a escuta dos docentes e das suas histórias de vida e de leitura para que as universidades repensem os currículos dos cursos de licenciatura, no que diz respeito especialmente à formação leitora dos professores, pois esta tem sido insuficiente para que o professor assuma a responsabilidade com a mediação pedagógica de seus alunos em torno da leitura. Fica evidente, ainda assim, que os professores das classes multisseriadas criam estratégias de enfrentamento diário aos desafios relacionados ao ato de ler e reconstróem suas práticas de modo que estas valorizem os processos identitários de quem habita, estuda e trabalha na roça. Reconhece-se, ainda, que a leitura de si promoveu, nas professoras colaboradoras, (auto)conhecimento e ressignificação das suas concepções e práticas, implicando-as no repensar dos seus percursos como docentes e leitoras.

Palavras-chaves: Multisseriação, Pesquisa (auto)biográfica, Formação de leitores, Histórias de vida/de leitura.

ABSTRACT

This research aims to investigate paths of teachers' formation and practice, on the constitution of readers in country schools, based on the articulation between memories, teaching and narratives. It is also placed in the contemporary discussions on country issues and teachers' formation and intends to apprehend, based on life narratives and reading, clues that characterize the reading formation paths of four teachers from multigrade classes who work in Amargosa/Bahia. We expect to relate paths and teachers' reading practices of the cooperators, understanding how these professionals are formed as readers and how they form readers. This study is based on epistemological principles of qualitative research, its methodology is based on the assumptions of the (auto)biographic approach focused on teachers' narratives. The research devices were narrative interviews and observation of pedagogical experiences with reading in the environment of multigrade classes. The analysis was done through the interpretive-comprehensive perspective, based on the principles of hermeneutics (RICOEUR, 1976) and the contributions of Schütze (2010) and concludes how relevant it is to listen to teachers and their life and reading narratives so that universities think over the syllabus of teachers' graduation, when it comes especially to the reading formation of the teachers, for it has not been enough for the teachers to take responsibility with pedagogical mediation of the students concerning the reading. Yet it is clear that the teachers from multigrade classes create strategies of daily confrontation of challenges related to reading and reconstruct their practices so that they value the identity process of those who live, study and work in the countryside. Besides we acknowledge that the reading of the self promoted in the cooperators self-awareness and resignification of their conceptions and practices, leading them to think over their paths as teachers and readers.

Keywords: Multigrading, (Auto)Biographic research, readers' formation, reading and life narratives.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Entrevista narrativa: etapas e procedimentos	64
QUADRO 02 – População residente - município de Amargosa	76
QUADRO 03 – Evolução das matrículas - Ensino Fundamental/ escolas municipais de Amargosa	76
QUADRO 04 - Turmas multisseriadas - Ensino Fundamental no Brasil: números por região geográfica e estado federado – 1997- 2014.	88
QUADRO 05 – Escolas parceiras na pesquisa	90
QUADRO 06 – Alunos matriculados - Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira por nível/ano escolar/ 2015	92
QUADRO 07 – Alunos matriculados - Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro por nível/ano escolar/ 2015	95
QUADRO 08 – Alunos matriculados - Escola Municipal Josaphá Marinho por nível/ano escolar/ 2015	97
QUADRO 09 – Alunos matriculados - Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito por nível/ano escolar/ 2015	100
QUADRO 10 – Horários semanais de cada disciplina das turmas multisseriadas do município de Amargosa: disposição proposta pela Secretaria Municipal de Educação	103
QUADRO 11 – Professoras de classes multisseriadas colaboradoras da pesquisa: perfil biográfico	104

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01– Gráfico da quantidade de estabelecimentos agrícolas em Amargosa	74
FIGURA 02– Mapa: Recôncavo Baiano	85
FIGURA 03 – Localização do município de Amargosa – Territórios de Identidade	86
FIGURA 04 – Número de escolas com turmas multisseriadas no Brasil / 2012: mapa geográfico	87
FIGURA 05– Retrato: Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira	93
FIGURA 06 – Retrato: Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro	96
FIGURA 07 – Retrato: Escola Municipal Josaphá Marinho	98
FIGURA 08–Retrato: Escola Municipal Doutor Hailton José de Brito	101
FIGURA 09 – Atividade feita pelo professor Léo e seus alunos a partir do livro de Língua Portuguesa da Coleção Girassol(5º ano)	152
FIGURA 10 – Atividade feita pelo professor Léo e seus alunos a partir do livro de Língua Portuguesa da Coleção Girassol(5º ano)	153
FIGURA 11 –Atividade feita pela professora Liberdade e seus alunos a partir de um livro literário	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
CAF – Currículo, Avaliação e Formação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP – Centro de Formação de Professores
CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE – Congresso de Leitura do Brasil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACE – Faculdade de Ciências Educacionais
FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia
FINOM – Faculdade do Noroeste de Minas
ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
DIVERSO – Grupo de Pesquisa Diversidade, Narrativas e Formação
GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
INAF – Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs – Organizações Não Governamentais
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEC – Secretaria da Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCBA – União de Cursos da Bahia
UCSAL – Universidade Católica de Salvador
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: problematizações em torno do objeto de pesquisa	16
I. UMA HISTÓRIA DE VIDA NA/E PELA LEITURA: diálogos sobre leitura, docência e incompletude	28
1.1 Uma infância leitora: crescendo entre livros e gibis	29
1.2 Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor: porque experiência é aquilo que nos toca	36
1.3 Entre livros, práticas docentes e desassossegos	43
1.3.1. Docência na Educação Básica: uma marca escrita em mim	44
1.3.2. Experiências docentes no Ensino Superior	50
1.4. Do desassossego que há em mim ao desassossego que há em nós: reconhecendo-me no objeto de pesquisa	55
II. PARTINDO DA LEITURA DE SI PARA REPENSAR A LEITURA EM SI: a abordagem (auto)biográfica e suas potencialidades	60
2.1 Método (auto)biográfico: pressupostos teórico-metodológicos	61
2.2 Potencialidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores	65
2.3 Contexto pesquisado: o município de Amargosa/Bahia	70
2.4 Escolas rurais: um diálogo com os espaços da pesquisa	86
2.5 Sujeitos da pesquisa: professoras de classes multisseriadas	103
III. LEITURA, RURALIDADES E MULTISSERIAÇÃO: questões que se entrecruzam	107
3.1 Ensino, ato de ler e práticas sociais: dimensões sociopolíticas da leitura	108
3.2 Formação leitora de professoras: implicações nas práticas pedagógicas	115
3.3 Ambivalência afetiva do formador de leitores na contemporaneidade	120
3.4 Leitura, literatura e identidade cultural rural: a busca pela singularidade negada	125
IV. NARRATIVAS E PRÁTICAS LEITORAS DE PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIAADAS: ressignificando a formação de leitores nas escolas rurais	128
4.1 Narrativas de vida/leitura/formação: com a palavra, as professoras	129
4.1.1. Percurso formativo: memórias, experiências e práticas leitoras	129
4.1.2. Docência e leitura: formando-se como leitora e formando leitores	140
4.1.3. Ser formadora de leitores em contextos de multisseriação: desafios presentes e possibilidades futuras	146
4.2 Leitura de si, formação e práticas pedagógicas nas classes multisseriadas das escolas rurais: novos olhares sobre o cotidiano educacional	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS: a mão que folheia os livros é a mesma que os escreve	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	177

INTRODUÇÃO: problematizações em torno do objeto de pesquisa

O texto inexistente sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo de conhecimento este se inscreva. É no cruzamento de vozes – do autor e dos leitores – que os seus sentidos vão se constituindo e outras leituras ou outros textos vão se configurando numa constelação de saberes e conhecimentos que se mesclam e se interpenetram como numa partitura de muitos acordes e num arco-íris de mil cores. Cada tom, cada som se matiza de outros tantos sons e cores trazidos da vivência coletiva e pessoal de cada um de vocês, leitores. (CORDEIRO, 2006, p. 67)

O leitor, com suas tantas experiências de vida e de leitura, é o personagem principal deste texto. É para você, que agora lê meus escritos, e por você e tantos outros leitores, em especial as professoras¹ das escolas rurais² e seus pequenos leitores em formação, que me proponho a explorar esta temática já tão abordada, mas com tantos aspectos a serem ainda investigados.

E sigo esta exploração ciente de que pensar em leitura nas escolas rurais é entrecruzar uma variedade de temas e se deparar com inúmeras possibilidades, mas também com os dilemas que emergem das questões vinculadas à educação na contemporaneidade. Sendo assim, vou tentar, de forma humilde e corajosa, traduzir, na escrita, a emoção, implicação e reflexões sobre essa pesquisa que tem como objeto de estudo os percursos formativos de leitura de professoras de classes multisseriadas em articulação com suas práticas pedagógicas como formadoras de leitores.

No quadro das pretensões enunciadas por este estudo, é central o desejo de promoção de um debate em torno de diferentes questões ligadas à leitura, tais como sua dimensão sociopolítica, os altos índices de analfabetismo funcional que persistem no Brasil e a infinidade de projetos, ações e iniciativas no âmbito público e privado para fazer do Brasil um país que, de fato, lê. Mas, também surgem elementos que precisam ser cruzados e tensionados desde já e se relacionam com as ruralidades e com a multisseriação, já que pensar a materialidade da docência nos espaços de ensino de áreas rurais é entender que estes são, geralmente, multisseriados.

Sendo assim, para dar prosseguimento a esse diálogo, proponho um tecer desta temática a partir de uma variedade de fios/referenciais teóricos, focando nosso olhar no entrecruzamento entre leitura, educação, ruralidades e contemporaneidade. Ao falar em ruralidades no contexto contemporâneo, ressalto que dialogo com autores que propõem uma “leitura do rural como espaço singular e ator coletivo” (RIOS, 2011, p.79), pois penso “a ruralidade como uma construção social específica no conjunto societário”. (Ibidem, p.78),

¹ A opção pelo gênero feminino foi feita considerando a configuração do magistério na Educação Fundamental e em escolas rurais, o qual é constituído na sua maioria por mulheres.

² Ressalta-se que a opção político-pedagógica deste estudo pelo termo rural, na perspectiva das diversas ruralidades, foi feita acreditando ser ele capaz de abarcar as diversidades e singularidades dos territórios rurais brasileiros.

concebendo-a também na perspectiva apresentada por Wanderley (2001), que defende a singularidade e o reconhecimento do rural na contemporaneidade de forma que este não seja entendido como uma periferia da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente.

É neste contexto que se entende a necessidade de ratificarmos a discussão em torno da formação de leitores críticos na sociedade contemporânea, em especial, no caso deste estudo, nas escolas rurais. Ao falar em leitores críticos, ressalto que falo de um leitor que conhece os diferentes usos sociais da leitura e a utiliza como forma de desenvolver sua capacidade de interpretar, compreender, criticar, intervir, ressignificar e produzir conhecimento. Na contemporaneidade, o não domínio destas habilidades básicas coloca o sujeito, quase sempre, à margem da sociedade e do desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem.

A partir destas constatações, torna-se importante marcar que, em se tratando especialmente das escolas rurais, a leitura tem sido desvinculada das raízes identitárias dos sujeitos³, o que nos implica no entendimento que o ato de ler de forma crítica assume uma relevância na construção de propostas que rompam com a lógica urbanocêntrica e que sejam representativas das singularidades de quem vive e trabalha em áreas rurais. É nesta perspectiva que surgem questões a respeito da formação leitora, da atuação e das práticas de leitura dos docentes que atuam em classes multisseriadas que merecem ser investigadas.

Estas indagações surgem com o intuito de entender quem é o formador de leitores nas classes multisseriadas das escolas rurais e que leitor está sendo formado nestas classes. Por isso, na tentativa de dar continuidade e direcionamento às reflexões aqui tensionadas, penso que algumas questões tornam-se essenciais para o desenvolvimento do estudo, tais como entender quais são as memórias e os percursos formativos de leitura das professoras de classes multisseriadas. Saber também como estas profissionais se formaram (e continuam se formando) como leitoras e como lidam com a formação leitora dos seus alunos, além de apreender como se apropriam dos saberes construídos ao longo dos seus percursos de vida/de leitura para criar

³ Ao falar de leitura desvinculada das raízes identitárias dos sujeitos ressalta-se o caráter predominantemente urbanocêntrico das atividades propostas pelos materiais didáticos, que privilegiam textos e temáticas que muitas vezes não fazem parte do cotidiano dos alunos.

proposições didático-metodológicas no cotidiano da sala de aula configuram-se como indagações norteadoras nesta pesquisa.

Na tentativa de buscar respostas às indagações levantadas e adentrar de forma mais profunda nesse “território” em torno das narrativas, memórias e práticas de leitura das professoras que atuam no contexto da multisseriação de escolas rurais, é preciso uma reflexão sobre o quanto a leitura e a formação de leitores tem sido apontada como uma das problemáticas da educação contemporânea nas escolas de educação básica, independente delas estarem em áreas rurais ou não.

Segundo dados do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2010/2011, “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita”. Os dados apresentados pelo INAF concluem que as crianças que estão nos anos iniciais da escolarização não têm, em sua maioria, pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. (BRASIL, 2012). Na tentativa de explorar a complexidade destes dados, inclusive e, sobretudo, para além de sua dimensão quantitativa, observa-se que têm sido imputados aos professores, na maioria dos casos, os possíveis motivos para o fracasso dos alunos com a leitura.

O docente se vê hoje como responsável não só pela formação de leitores, mas também pela exclusão ou inclusão do seu aluno na sociedade, já que a alfabetização, que já foi entendida como uma etapa em que o estudante aprenderia a ler e a escrever, somente codificando e decodificando códigos, atualmente é reconhecida como uma fase essencial, em que não basta mais só saber ler e escrever. É necessário ampliar a compreensão da leitura e aplicabilidade da escrita (SOARES, 2002), entendendo que inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever, é também. Dito de outra forma, hoje se reconhece que ler não se resume à aquisição de habilidades mecânicas de codificação e de decodificação de palavras, a importância do ato de ler perpassa pelo reconhecimento de que este é um processo que envolve: “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 2008, p. 11).

Acreditando que “O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sociohistórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social: a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2003, p. 95), ratifico aqui que a concepção de leitura presente neste estudo é a de que ela se institui somente na relação interlocutiva e dialógica (BAKHTIN, 2003), entre autor e leitor, quando há compreensão, quando a leitura é produção de sentido e prática cultural. Essa visão busca ancoragem na concepção bakhtiniana de linguagem e dos estudos desenvolvidos no seu círculo⁴, que permite pensar a prática educativa e o ensino e a aprendizagem da leitura numa perspectiva de dialogismo, em que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização de sinais gráficos e somente se institui quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com autor, em uma atitude responsiva que o torna capaz de ler e de dialogar, de se posicionar diante do que leu.

Entendendo como Colomer (2007) que a formação leitora dos alunos deve fazer parte de um quadro de atuação educativa nas escolas⁵, observa-se, em contrapartida, que, no cenário educacional, as práticas de leitura que acontecem não têm levado os estudantes a estabelecerem uma relação dialógica com o texto, nessa busca de produção de sentido. Sabemos que a leitura nas escolas de educação básica nos coloca diante de um quadro conturbado, já que o contexto escolar, de um modo geral, não vem favorecendo sequer a “delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nas escolas de educação básica, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática”. (KLEIMNN, 2003, p. 30)

⁴ Mikhail Bakhtin é o líder intelectual de um conjunto de estudos científicos e filosóficos a respeito de fenômenos linguísticos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o outro é imprescindível na construção do nosso ‘eu’, daí a conclusão de que a linguagem deve ser percebida a partir de uma concepção dialógica. A leitura, nesta perspectiva, deve pressupor também uma dialogicidade, uma interação entre autor e leitor.

⁵ Teresa Colomer, com a publicação de *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), lança as bases para se pensar a formação de leitores a partir da construção de um quadro de atuação educativa nas escolas, que se alimenta tanto dos avanços teóricos quanto da aplicação prática. Logo, a obra detalha quais seriam as ações necessárias à inovação das formas de se formar leitores, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Cabe, então, a partir das reflexões aqui tecidas, pensar de forma mais específica sobre o desafio da formação de leitores nas escolas rurais. Sabe-se que em grande parte das escolas localizadas em áreas rurais ainda prevalece, nos textos e materiais didáticos, a lógica urbanocêntrica⁶ e que muitas vezes estes recursos pedagógicos não dialogam com a realidade do aluno, como já citado. Além disso, os processos de ensinar/aprender desconsideram a vinculação do estudante com a terra, com o lugar e, nestas escolas, as classes são quase sempre multisseriadas, ou seja, as turmas se caracterizam pela oferta simultânea de várias “séries” em uma mesma sala sob a regência de um único professor; entretanto, a multisseriação é invisibilizada nos materiais e livros com os quais os professores trabalham.

Bauman (2001) advertiu acerca do momento que vivemos na contemporaneidade evidenciado pela característica de liquidez marcante. Neste contexto de modernidade líquida, percebe-se que há, no interior do discurso do consumismo global, das diferenças e das mudanças e distinções culturais, que até então definiam as identidades, um movimento no qual muitas vezes somos impelidos e reduzidos a uma espécie de língua, moeda e modos de ser e agir únicos. Logo, os discursos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais têm seguido esse fluxo de negação das diferenças, na medida em que utilizam a mesma estrutura pedagógica e materiais didáticos utilizados nas escolas urbanas, evidenciando a necessidade de “modelagem” dos sujeitos para a vida na sociedade contemporânea, num processo entendido como de produção da subjetividade capitalística e bloqueio da singularização (GUATTARI e ROLNIK, 1996).

Sendo assim, o rural não tem sido entendido como lugar de acontecer da vida (WANDERLEY, 2000) e o que observamos é que as maneiras de ser e viver são invisibilizadas nas práticas pedagógicas de escolas localizadas em áreas rurais. Não são valorizadas, no fazer pedagógico cotidiano, as ruralidades, que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2011, 2012; RIOS, 2011), características marcantes de quem vive e

⁶ Entende-se por lógica urbanocêntrica as práticas educativas amparadas em uma visão “urbano-centrada”, nas quais se privilegia o pólo urbano como fonte de progresso e valores dominantes impostos ao conjunto da sociedade, desconsiderando a realidade das escolas rurais e o multisseriamento, que tem como fundamento a heterogeneidade, e é uma realidade comum na maioria das escolas localizadas em áreas rurais. (PINHO e SANTOS, 2007)

trabalha nas áreas do campo/rurais brasileiras, e, nesse processo de desvalorização das diferentes identidades, nega-se a cultura do sujeito rural, de homem do campo, da terra.

Surge daí o desejo de entender como cada professor destas classes multisseriadas localizadas em áreas rurais, com suas lutas e dilemas cotidianos, tem se relacionado com as teias de vidas com as quais ele lida diariamente, que são os alunos. Até que ponto este docente se percebe como um elo fundamental na cadeia de vida destes sujeitos que frequentam as escolas? Será que o professor entende os impactos das suas ações nas edificações do futuro que ele tem em mãos? Até que ponto também o profissional em atuação nas escolas rurais é percebido? Ouvido? Atendido em suas angústias, anseios, ambivalências, expectativas?

No que diz respeito aos professores em atuação nas escolas rurais, especialmente em se tratando de suas práticas de leitura, pesquisas indicam que a maioria tem encontrado dificuldade na formação de leitores críticos, relatando que tem formado basicamente decodificadores de palavras (ORRICO e FREITAS, 2014). Isso gera angústia e apreensão, ocasionadas muitas vezes pelas suas próprias limitações enquanto leitores e professores. Surge daí a intenção de se desenvolver uma pesquisa com um objeto de estudo que gire em torno do percurso formativo de leitura destas professoras e que tenha como objetivo apreender suas memórias e narrativas de vida e de leitura, relacionando-as com suas trajetórias formativas e com as práticas leitoras desenvolvidas no cotidiano escolar das classes multisseriadas que atuam.

A intenção de pesquisar um tema relacionado à leitura surge da minha própria implicação com a temática, já que, além de ser facilmente classificada como uma leitora voraz desde a infância, tenho vivido experiências leitoras e de formação de leitores que foram, de certa forma, me conduzindo por um caminho a ser trilhado/investigado. A participação, na época da graduação, como bolsista no Projeto Pró-Leitura na Formação do Educador (UNEB/CNPq), a atuação como docente na educação básica e os inúmeros projetos e proposições desenvolvidos na tentativa de aproximar os alunos dos livros, além do trabalho de formação de professores desenvolvido no ensino superior são algumas das experiências que, somadas, se traduzem no entendimento da leitura como uma marca que em mim se inscreve.

O encontro com a temática que é hoje alvo da minha pesquisa se dá, entretanto, no meu ingresso para assumir uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) ⁷. Sobre essa experiência, vale ressaltar que era o primeiro semestre das alunas de graduação e o momento que vivenciavam era único em suas vidas: a chegada à universidade depois de anos de atuação docente, os desafios, a alegria, a construção de novos saberes, a ressignificação dos já existentes. Fui convivendo e me aproximando das suas histórias e descobrindo que, além de lidar com a realidade das escolas rurais, nas quais muitas trabalhavam, vivenciavam diariamente a falta de investimentos básicos e a escassez de projetos e materiais didático-pedagógicos que tivessem vinculação com suas identidades e realidades. Destarte, também iam tendo que lidar com as limitações dos seus percursos formativos e, diante das demandas acadêmicas, algumas chegavam a desistir. Conhecer estas professoras cursistas, como são chamadas, e suas histórias de vida e docência, muitas com mais de vinte anos em atuação nas escolas rurais de municípios da região do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, foi algo transformador na minha vida. Uma questão surgia e se intensificava nas minhas reflexões e estava ligada ao entendimento da relação entre a formação leitora das professoras e as dificuldades que encontravam com a formação leitora dos seus alunos.

Já o encontro com os sujeitos da pesquisa ocorre na minha vinculação aos projetos de pesquisa *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* ⁸ (GRAFHO/UNEB) e ainda ao *“Pibid -*

⁷ A Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) começou a funcionar em julho de 2006 em diferentes municípios do Recôncavo Baiano. Atualmente, a universidade tem seis campi, localizados nas cidades de Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus, estando sua administração central localizada no antigo campus da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. É lá em que em Cruz das Almas que funciona o curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Além deste, a UFRB oferece 40 cursos de graduação e 20 de pós-graduação.

⁸ A título de esclarecimentos sobre os projetos supracitados, salienta-se que o *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* objetiva a realização de pesquisas e inovação de práticas educacionais no contexto de classes multisseriadas, com ênfase sobre as condições de trabalho docente. Aprovado pela FAPESB no âmbito do Edital 028/2012 e pelo MCTI/CNPq, no âmbito da Chamada Universal n^o. 14/2014, consiste em uma proposição do *Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral*, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em parceria com os grupos *Diversidade, Narrativas e Formação* (DIVERSO/UNEB); *Educação do Campo e Contemporaneidade* (UNEB) e *Currículo*,

*Classes Multisseriadas*⁹ (UFRB). Nesse contexto de inquietações investigativas em que me encontrava, conheci as professoras de classes multisseriadas bolsistas nesses projetos e, a partir daí, vislumbrei uma possibilidade real de estudar seus percursos formativos e suas práticas de leitura. Minha intenção era descobrir como estas professoras bolsistas, neste caso já graduadas e até com pós-graduação *lato sensu*, além de estarem inseridas em um contexto de intensa formação continuada, se formam como leitoras e como lidam com a formação leitora dos seus alunos.

A partir daí emerge outra importante questão que surgiu ao pensar no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado: foi saber qual a opção metodológica a ser tomada. Essa era uma questão fundante e, neste contexto, é válido esclarecer que a aposta que faço tem relação com o título da dissertação e com a abordagem metodológica escolhida para se trilhar por esses caminhos tortuosos: *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas* marca a crença de que é na perspectiva da (auto)biografia, no caso específico da leitura de si, que novos horizontes podem se descortinar para se pensar a leitura em si e toda essa multidimensionalidade de aspectos vinculados ao ato de ler e de formar leitores nos contextos multisseriados.

Ao eleger como opção metodológica a abordagem (auto) biográfica é por acreditar que é no narrar-se e no rememorar de suas trajetórias de vida-formação que estas profissionais encontrarão o caminho para o (re)desenho de novas formas de ler a si e ao mundo, o que impactará seus percursos formativos. A possibilidade de valorização dos seus percursos formativos de leitura implica na maior possibilidade de projeção do devir, já que, a partir do

Avaliação e Formação, da Universidade do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB). São também intenções do projeto a investigação de questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas e suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar. As ações investigativas e formativas desenvolvem-se em escolas públicas baianas, situadas em Amargosa e Salvador.

⁹ Já o *“Pibid Classes Multisseriadas”* trata-se de um projeto de iniciação à docência e é um subprojeto do Pibid/UFRB, estando vinculado ao curso de Pedagogia desta instituição. Desenvolve-se desde março de 2014 em três escolas multisseriadas rurais do município de Amargosa/BA e envolve 15 alunos-bolsistas do curso de Pedagogia e três professores de classes multisseriadas que atuam como Supervisores do Pibid. A pesquisa de mestrado articula-se, então, aos projetos *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* e *“Pibid - Classes Multisseriadas”* ao tomar como sujeitos da pesquisa os professores que são bolsistas nestes dois projetos.

conhecimento das suas marcas pessoais e profissionais, o sujeito projeta-se para o futuro como “um novo ser”, conduzido pelas marcas que estão em si. (ROLNIK, 1993, p. 3).

A proposição da pesquisa potencializa-se em torno das práticas e narrativas de vida e de leitura das professoras colaboradoras também por valorizar a importância da leitura e da profissional em atuação nas escolas rurais como formador de novos leitores e o delinear do seu percurso como leitor implicará este sujeito no que Delory-Momberger (2008) chama de biografização¹⁰. Sendo assim, a tomada da abordagem (auto)biográfica como opção metodológica pauta-se no reconhecimento desse universo como profícuo para oferecer as respostas que se busca nesse estudo, já que, como disse Souza (2008,p.5):

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (SOUZA, 2008, p. 5)

Quanto à organização geral desta dissertação, na tentativa de facilitar o diálogo com o leitor, busquei sistematizar a discussão em seções, todas elas relacionadas com a temática em estudo. Logo na *Introdução*, optei por problematizar elementos que se articulam com o objeto em estudo. As reflexões, problematizações, implicações e indagações são apresentadas de modo entrelaçado desde já, para que o caminhar na leitura deste texto aconteça de forma clara e interlocutiva.

No primeiro capítulo *Uma história de vida na/e pela leitura: diálogos sobre leitura, docência e incompletude*, vou narrando, a partir das experiências vividas com a leitura e a formação de leitores, como emergem as diferentes motivações que me conduzem no desenvolvimento desta pesquisa, sempre guiada pelo reconhecimento da nossa incompletude como docentes e seres humanos e movida pelo “desassossego” que me caracteriza. Desassossego

¹⁰ [...] a biografização do sujeito não se constitui apenas como uma história de algo que já passou. Esta prática revela, sobretudo, um ser-a-vir e um ser-para. Falar do passado, acessar as memórias, impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. (2008, p. 66)

entendido aqui na acepção utilizada por Fernando Pessoa em seu livro¹¹ que traz esse nome no título, ao referir-se à sensação que este estado incomodativo nos produz e nos conduz sempre ao questionamento, à inquietação de pensamentos e ao dilaceramento das nossas certezas. “É o dilaceramento que pede para ser escrito.” (SILVESTRE, 2012, p. 3). Sendo assim, a partir de um diálogo com autores como Souza e Cordeiro (2007), Soares (2002, 2004), Lerner (2002), Ferreiro (1995) e Ferreiro e Teberosky (2008), Larrosa (2002), dentre outros, é minha intenção neste capítulo inicial narrar e refletir sobre o meu percurso formativo de leitura e o quanto este percurso e as reflexões que faço têm implicações com o estudo desenvolvido.

Intitulado *Partindo da leitura de si para repensar a leitura em si: a abordagem (auto)biográfica e suas potencialidades*, o segundo capítulo apresenta as potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os pressupostos teórico-metodológicos nos quais se ancoram este estudo. Dialogando com autores como Passeggi (2010), Bueno (2002), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Souza (2010, 2014) e Santos (2006), espero também “trilhar” pelo município de Amargosa/BA, tomado como lócus de pesquisa, lançado um primeiro às escolas rurais da localidade pesquisada.

A fim de repensar a formação de leitores na contemporaneidade e toda a multiplicidade de dimensões que a esta temática se articulam, busco tensionar, no terceiro capítulo, que tem o título de *Leitura, ruralidades e multisseriação: questões que se entrecruzam*, elementos como o caráter sociopolítico da leitura, o entendimento do ato de ler como emancipatório, a ambivalência afetiva que vive o formador de leitores na contemporaneidade e a necessidade de que as práticas de leitura nas escolas rurais sejam configuradas como elementos de valorização da singularidade dos sujeitos que habitam nas áreas rurais brasileiras.

No quarto capítulo, *Narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas: ressignificando a formação de leitores nas escolas rurais*, espero promover uma escuta reflexiva das narrativas docentes, além de um olhar para as práticas de leitura das colaboradoras. A intenção é narrar

¹¹ PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

como, a partir da leitura de si, as professoras de classes multisseriadas (re)leem e (re)escrevem suas histórias e percursos de vida-formação.

Como forma (in)conclusiva de apresentar as reflexões tecidas no decorrer da dissertação, termino ressaltando que a mão que folheia os livros é a mesma que os escreve, ou seja, ratifico a crença que tenho de que as professoras leitoras, na leitura de si, dos textos e do mundo e no entendimento de suas trajetórias, lacunas e êxitos formativos, serão capazes de se tornar hoje autoras de outra história, que impactará, de forma indescritível, a formação leitora dos seus alunos.

E como esta escrita dissertativa está entremeada pelas minhas referências teóricas e também pelos inúmeros interlocutores literários com os quais travo diálogos intensos, lanço agora o convite ao leitor de dialogar e se arriscar comigo na leitura/tessitura desta dissertação, para juntos escrevermos, a partir deste texto, outras e novas histórias, entendendo, como Geraldi (2003), que o produto de uma produção escrita está para o leitor como um bordado no qual o tecer da trama será sempre outro bordado, forjado na fornalha de sentimentos e vivências individuais e traçados pelos fios condutores das histórias de vida e de leitura de quem o lê/tece.

I. UMA HISTÓRIA DE VIDA NA E PELA LEITURA: diálogos sobre leitura, docência e incompletude

**A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.**

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio,

que compra pão às 6 horas da tarde,

que vai lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, 1998, p. 79 - grifo meu)

1.1. Uma infância leitora: crescendo entre livros e gibis

Ao rememorar meu percurso formativo de leitura, utilizo a metáfora da teia tão bem empregada por Barthes (1996) ao afirmar que o leitor tece diálogos com o texto lido, como uma aranha que se desfaz e se refaz no entrelaçamento entre ela e sua teia. Dessa forma, inicio esse capítulo, esta tessitura de múltiplos retalhos, com o intuito de mostrar o quanto o objeto de estudo que elegi para pesquisar está imbricado de diversas maneiras à minha história, como se, desde a infância e em toda a minha trajetória de vida, eu estivesse me preparando para este objeto e ele para mim.

Como nos lembra Souza (2007, p.63), de forma extremamente apropriada:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (2007, p. 63)

E é nesse universo rico de possibilidades que narro minhas experiências e deixo emergir as lembranças da minha infância e da relação próxima que comecei, nessa fase, a construir com a leitura. O exercício de rememoração da minha trajetória de leitura implica-se com a minha história, interrogando-me sobre quem sou e como me constitui como leitora, oportunizando-me assim repensar fatos e situações relevantes sobre esta prática na minha trajetória de vida/profissão e estabelecer conexões com meu objeto de estudo. Isso se justifica por acreditar, como Bordieu (1996), que:

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. O que considero como leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor. E refletir historicamente sobre o meu conceito de leitura é talvez a única chance que tenho de escapar ao efeito dessas condições. (BORDIEU, 1996, p. 233/234)

Sendo assim, vou entendendo que pensar historicamente minha relação com a leitura perpassa pela reflexão das condições e processos de formação

de leitores e de professores na sociedade contemporânea, que tem como marca os contrastes sociais. As experiências leitoras vivenciadas dentro e fora do contexto escolar vão nos formando e reformando-nos como leitores e, dessa forma, inicio meu narrar/pensar sobre minha infância leitora.

Falar da minha infância é falar de leitura. Nascida e criada em Salvador, capital da Bahia, cresci dividida entre os livros, os gibis e as brincadeiras com meus primos e irmãos, principalmente aquelas nas quais podia extravasar minha energia. Era uma criança agitada, assim lembra até hoje a minha mãe quando, nostálgica, resolver memorar e contar para os netos as façanhas que nós, eu e meus dois irmãos, aprontávamos na infância. Porém, diferente deles, uma característica me marcava e chamava a atenção dos adultos: o quanto eu gostava de ler. E, assim que me via “presa” em alguma intrigante trama livresca, mesmo sendo tão agitada, eu me “transportava para as páginas do livro” e ninguém sequer ouvia a minha voz.

Uma lembrança muito forte deste período diz respeito ao meu processo de aprendizagem da leitura. Meus pais contam que aprendi a ler com os gibis, sozinha, com cinco anos de idade, durante um período de férias escolares, já iniciada nos primeiros contatos com as letras na escola. Uma pessoa teve papel importante para que eu me aproximasse de diferentes materiais de leitura, o seu nome era Elias. É que em frente à casa em que eu morava no Corredor da Vitória, um rapaz chegou do interior de Amargosa¹² e pediu a meu pai para colocar ali uma banca de revistas. Para que isso fosse possível, foi preciso que meu pai entrasse em contato com amigos da prefeitura para que o comerciante pudesse iniciar suas atividades, mas tudo foi resolvido e logo o rapaz começou a atuar no seu comércio. Observa-se que as teias que me ligam ao meu objeto já estavam sendo tecidas.

Elias foi figura marcante na minha infância. Como ele tinha um sentimento de gratidão muito grande por meu pai, deixava que nós circulássemos livremente em seu estabelecimento comercial, inclusive que lêssemos revistas à vontade. E foi assim que os gibis meio que me alfabetizaram e posso dizer que aprendi a ler de forma extremamente lúdica,

¹² Hoje eu moro em Amargosa porque me casei com um rapaz que conheci na infância, e reencontrei anos depois. Morador deste município e parente de Elias, da banca em frente à minha casa, meu marido foi trabalhar no local citado quando tinha 18 anos. Hoje, Elias não é mais vivo, entretanto de muitas e de tantas formas continua a viver nas minhas lembranças.

ludicidade no sentido de vivência de uma experiência plena, na qual estamos inteiros nela. (LUCKESI, 2000)

Como esse processo de autonarração é também de intensa reflexão, vou narrando e revisitando as experiências vividas e até ressignificando sentimentos e sensações, pois, como disseram Souza e Cordeiro (2007):

A autonarração desenha-se na subjetividade e estrutura-se num tempo (Pineau, 2004) tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações, de estabelecer sentidos ao que foi vivido, a partir de significados particulares e coletivos de diferentes experiências formadoras, as quais são reveladas nas capacidades e no investimento do ator falar e escrever sobre sua história de vida e de formação, construído sobre si mesmo. (SOUZA e CORDEIRO, 2007, p. 5)

Lembro então que na minha casa, tinham coleções inteiras de livros, de diversos gêneros, dos enciclopédicos aos literários. A coleção da Barsa, a da Mafalda, a de Machado de Assis coexistiam ao lado da de Allan Kardec, de André Luiz, de Chico Xavier e vários livros espíritas, outra lembrança forte da minha infância. Meus pais não chegaram a cursar universidade e o bom padrão de vida que tivemos até boa parte da minha infância se devia em grande parte às atividades de meu pai como comerciante. Retomando minhas lembranças, nesse momento, relaciono o que vivi com meus estudos sobre a temática que venho pesquisando e entendo o quanto é importante o contato com diversos materiais de leitura desde a infância para a formação do leitor.

Minha mãe, uma dona de casa e mãe em tempo integral, gostava de ler, mas era raro ser vista com um livro em mãos, dizia não ter tempo; entretanto, comungava com meu pai a crença de que deviam investir fortemente nos nossos estudos e agradeço ainda hoje a eles o fato de ter estudado sempre em escolas que colocavam a leitura como central na formação dos alunos. Foram apresentados a mim, desde quando eu era criança, sempre muitos livros. Isso certamente teve grande influência para a minha relação íntima com a leitura e até com a facilidade que sempre tive com os estudos, já que a leitura é uma atividade ampla que faz diversas solicitações ao raciocínio e as capacidades cognitivas elevadas da mente, o ato de reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, comparar, generalizar, são alguns deles (SOLÉ, 1998).

E nessas reflexões que agora faço, constato que também na escola, vivi uma relação intensa e prazerosa com a leitura. As atividades realizadas no

Colégio Dois de Julho, onde estudava, hoje consigo perceber claramente isso, eram práticas pedagógicas ancoradas em princípios que defendiam uma concepção em relação à literatura no sentido da promoção de fruição estética e da apreciação de obras literárias. Lembro de participar de feiras e gincanas literárias, de publicação de livros com histórias produzidas por nós, os alunos, dentre outras atividades semelhantes. Rememorando essas experiências, concordo com Teberosky e Colomer (2003), quando afirmam que a escola deve proporcionar desde cedo vários contatos entre seus alunos e uma grande diversidade de textos, pois isso os levará a aumentar seus repertórios discursivos e possibilidades de inserção social.

Por isso, sigo rememorando e refletindo sobre minha relação com a leitura, com a literatura e com as práticas leitoras escolares nessa leitura/escritura autoral da minha trajetória de vida. Segundo Pérez (2003):

Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite re-significar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. [...]. (PÉREZ, 2003, p. 5).

Corroborando com as ideias dessa autora, ao narrar minha história de leitura, vou refletindo sobre as possibilidades oferecidas e negadas às pessoas de diferentes contextos sociais e econômicos, sobre as diversas teias de mercantilização da leitura e da indústria de livros, sobre a desvalorização de algumas práticas culturais de leitura, como se só fosse leitor aquele que tem acesso a vários livros.

Ao falar de práticas culturais de leitura, apoio-me no conceito de Roger Chartier (2001)¹³ e no seu entendimento que as práticas culturais de leitura perpassam por diferentes maneiras de ler (coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, populares ou letradas, íntimas ou públicas, intensivas ou extensivas, orais ou silenciosas) e também pelas representações que os sujeitos possuem sobre o que seria “ser leitor”, não se tratando apenas de

¹³ Roger Chartier foi um professor e historiador francês, que projetou seus estudos na história do livro, da edição e da leitura. Uma das contribuições decisivas deste intelectual consiste na construção de conceitos, entre os quais, os de práticas culturais de leitura e suas representações no contexto da Nova História Cultural. Ao analisar a familiaridade que as classes populares possuíam com o impresso, Chartier constata que o livro não era privilégio das classes abastadas através da investigação de diversos inventários de leitura de indivíduos oriundos das classes populares, dedicando-se ao estudo destas práticas.

saber ou não ler, mas dos usos e manuseios desta leitura, das suas finalidades, das diversas maneiras de ler, do que o pensador chama de “prática cultural” (CHARTIER, 2001, p. 105). Segundo este autor, as práticas culturais atravessam as barreiras quase estanques das classes sociais. Portanto, para estabelecer suas análises, Chartier compreende que a história deveria se dirigir “[...] às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. [...] Daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1990, p. 28-29), de forma a se reconhecer as “especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais” (CHARTIER, 1990, p. 29).

E refletindo sobre os estudos deste autor sobre as práticas de leitura, volto a pensar na minha história de leitura e nas minhas relações com o impresso desde a infância. Provavelmente, minha história seria outra se eu não tivesse tido as oportunidades de estudar nas escolas que estudei, de ler os livros que li, de vivenciar as práticas de leitura e experiências que vivi. Entretanto, tudo isso só reforça em mim, uma educadora que desenvolveu um percurso de vida/profissão marcada pela preocupação com os grupos de minoria representativa social, o desejo de lutar para que a leitura e a literatura sejam acessíveis a todos, como possibilidade de percepção e sensibilização acerca de si e do mundo. Por isso assumo a batalha, e por ela lutarei, para que todos os estudantes/ leitores em formação, sejam de escolas rurais ou não, tenham o direito de se relacionar com a leitura de forma íntima e prazerosa, muito diferentemente dos modos escolarizados de se vivenciar a leitura literária que as escolas insistem em fazer, pois acredito, como Cordeiro que: “ É pela e na literatura que escritor e leitor realizam sonhos, alimentam fantasias, desejos e utopias, prefigurados em seus enredos, personagens e cenários, catalizadores das polaridades e ambigüidades humanas”. (CORDEIRO, 2006, p. 68)

Na riqueza dessas reflexões e na certeza das possibilidades que a leitura nos oferece, vou relacionando estas questões até então problematizadas com os estudos que venho desenvolvendo recentemente sobre a leitura no âmbito das classes multisseriadas (ORRICO, 2014; ORRICO e FREITAS, 2014; ORRICO e SOUZA, 2015) e, assim, vou constatando o quanto as atividades de leitura que acontecem nas escolas rurais hoje

merecem estudos mais aprofundados. Isso porque as práticas leitoras têm acontecido ainda de forma precária, já que faltam bibliotecas, salas de leitura e os livros didáticos e literários não se articulam com a realidade dos alunos e muitas vezes nem são escolhidos pelos professores. E são essas constatações que reforçam em mim o desejo de investigar e produzir um estudo no qual seja possível a visualização de novos caminhos para pensar as práticas de leitura e literatura nas escolas rurais.

Reconheço também a importância da rememoração da nossa história de vida porque nesse momento vem à tona em minha mente muitas questões ligadas ao objeto de estudo que pretendo investigar. Algumas indagações, ativadas pelo processo de historicização da minha trajetória de leitura, emergem nesse instante diante do entendimento dos pilares que sustentam a serialização e do desejo de investigar como a leitura se operacionaliza no contexto da multisserialização: Como ocorrem as práticas de leitura nas salas multisserializadas? E nas serializadas? Como se dava a relação dos professores que hoje atuam nas classes multisserializadas na infância, com os livros e diferentes materiais de leitura e como é esta relação hoje? Quais práticas socioculturais de leitura vivenciavam nas comunidades ou municípios em que viviam ou vivem? E nas escolas em que estudavam? As escolas tinham livros? Quais? Como eram? Essas indagações suscitam em mim desejos de me debruçar sobre essa temática de forma profunda.

Outra questão importante que surge ao rememorar minha trajetória de leitura na infância está ligada ao papel da família. Qual o papel dos pais e dos familiares na formação leitora dos professores que serão objetos de estudo nesta pesquisa? Essa indagação está relacionada com a importância que a minha família exerceu na minha vida de leitora. Sabendo que eu gostava de livros, esse era o presente que eu mais gostava de receber e realmente recebia de meus pais e parentes. Ainda hoje, tenho o hábito de presentear as crianças da família com livros de literatura infantil.

Além do incentivo dos meus pais, minha tia Angelina, irmã do meu pai, também teve papel importante na minha infância como leitora. Isso porque ela tinha um casal de filhos adolescentes e seus filhos, que estudavam nessa época no Colégio Antônio Vieira e também no Dois de Julho, tinham que ler sempre muitos livros de literatura. Minha tia guardava todos os livros e coleções deles desde que eles eram crianças e incentivava para que eu lesse

muito esses e outros livros. Lembro de passar tardes na casa da minha avó Teresa, era lá que estes livros ficavam guardados, lendo por horas a fio os livros de Monteiro Lobato, de José Mauro de Vasconcelos, de Lygia Bojunga, Pedro Bandeira, Ana Maria Machado e tantos outros.

Mas nem só de boas lembranças, a nossa memória está povoada. Vem da infância também uma triste lembrança: a morte de meu pai quando eu tinha dez anos de idade. A mudança de vida que se processou a partir daí é tão impactante que não dá para descrever com detalhes (ou não quero?)¹⁴. Mudei de casa, de vida e talvez na época, devido à pouca idade, não tenha tido noção, mas neste momento também aconteceu uma mudança de trajetória de vida. Amadureci muito. Minha mãe teve que trabalhar, pois se viu viúva com três filhos para criar sozinha aos vinte e nove anos de idade, e contou muito comigo, como filha mais velha, para ajudá-la com meus irmãos. O fato é que ela continuou a não abrir mão de nos oferecer uma educação de qualidade e continuei estudando em escolas que valorizavam a leitura, naquela época já um hábito meu. Ler, que para mim era prazer, passou a ser também um refúgio, lia para ficar só ou para não ficar só. E, assim como Lygia Bojunga Nunes (2010, p. 8), que diz que “[...] livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida”, eu nessa época fazia dos livros minha casa e alimento e lia para viver, para sobreviver e até para fugir das tristezas da vida.

O Espiritismo também me ajudou muito nesse processo e momento da minha vida (e em todos os outros), não só pela certeza da imortalidade da alma, mas pela consciência adquirida que a solução para a humanidade, nesse plano e evolução em que nos encontramos, perpassa pelo caminho e construção de um mundo mais humanizado e pautado por valores como a caridade e o amor ao próximo. Como vivenciava os princípios espíritas desde criança graças aos ensinamentos familiares, comecei a participar de Juventude Espírita e, quando veio a adolescência, fui trabalhar como voluntária em creches e atividades de evangelização infantil, vivenciando assim os valores que acredito, além de outras e novas práticas sociais de leitura.

¹⁴ Segundo Scholze (2006, p. 117): “Na disputa que a história de vida fez entre memória e esquecimento (RICOUER, 1994), questões de foro íntimo são elaboradas.”

Na adolescência, não me afastei dos livros como acontece com alguns jovens; pelo contrário, o hábito da leitura só se fortificou, tornei-me o que Paulino (2004) chama de leitora cativa dos contos sentimentais, a exemplo de Sabrinhas e Biancas. Com o tempo, os gostos foram mudando, dos gibis e histórias infantis de aventura passei para os romances e depois para os contos, crônicas, poesias. A poesia, essa sim uma companheira de muitas horas e de todo o sempre. Fui conhecendo, através dela, alguns dos autores por quais nutro grande admiração: Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Marina Colasanti, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski e muitos outros.

Entretanto, foi na época da graduação em Pedagogia que aconteceu a grande virada que fez de mim não só uma pessoa apaixonada por leitura, mas também uma pesquisadora da temática envolvendo a formação de leitores. Isso aconteceu a partir das intensas experiências que vivi enquanto monitora do Projeto Pró-Leitura na Formação do Educador. E assim como Manoel de Barros (1996) quando diz que o caminhar dele se dá não para um fim, mas para o início de tudo, vou também caminhando para as minhas origens e colhendo dessas memórias as lembranças e sentimentos que marcam minha vida pessoal e profissional, dimensões que se entrelaçam na constituição do ser humano, remetendo-nos ao princípio da nossa história e evocando em nossas histórias de vida e percursos formativos mais do que simplesmente memórias, mas, sobretudo, o sentido daquilo que fazemos.

1.2. Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor: porque experiência é aquilo que nos toca

Nesse movimento de pensar meu percurso de formação leitora e as experiências de leitura que vivi e tenho vivido como produção de sentido e de possibilidades futuras, é que me questiono o que é de fato uma experiência. É Larrosa (2002) quem aponta um caminho para o entendimento desta como algo que só acontece na articulação com o sentido. Isso pode ser entendido na fala do autor quando nos diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Isso significa dizer que vivemos diariamente uma série de acontecimentos, mas o que faz com que um

acontecimento seja de fato uma experiência é o seu poder de nos tocar, de nos transformar.

E é assim que eu me sinto com relação ao Projeto Pró-Leitura, lembro de detalhes, de situações que poderiam estar perdidas em meio às lembranças depois de quase vinte anos, mas que permanecem vivas e fortes nesse novelo emaranhado da memória, como disse o poeta.

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo. É um rio. Corre-me nas mãos, agora molhadas. Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim ou para mim fluem. [...] Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro. (SARAMAGO, 1985, p. 54-55)

E nesses fios soltos que vão aparecendo, noto que cada um tem sua relevância e sentido para o entendimento de quem sou hoje: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”, (LARROSA, 2002, p. 24), e é por isso que me coloco no lugar de ‘sujeito da experiência’ para narrar minha participação, quando aluna da graduação na UNEB, como bolsista de iniciação científica no Projeto Pró-Leitura na formação do Educador para ressignificar as experiências vividas e as transformações que, diante do que vivi, não cessam de ocorrer.

A minha caminhada na UNEB começou no ano de 1995 com a aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia. A entrada na universidade me levou aos primeiros contatos com grandes profissionais da educação, conheci professores inesquecíveis no período em que estudei nesta instituição e meu desejo pela docência só se fortaleceu. À medida que eu conhecia e encantava-me com a educação, sentia, cada vez mais forte em mim, uma vontade de ampliar meus horizontes tanto no que diz respeito aos estudos acadêmicos quanto às experiências profissionais. Foi isso o que me levou à candidatura e ao ingresso, em 1996, como monitora em um projeto da universidade chamado *Pró-Leitura na Formação do Professor*. Ser bolsista do CNPq nesse projeto foi uma experiência de fato, e valiosíssima.

Ao problematizar a importância para a nossa formação do rememorar das nossas experiências de vida e formação, Josso (2004) apresenta um

importante conceito, o de “momentos ou acontecimentos charneira”, aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” (nas palavras da autora); acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida. Na minha vida profissional, a participação no Pró-Leitura se inscreve nessa situação, já que os acontecimentos vivenciados enquanto bolsista nortearam o meu caminhar como docente e pesquisadora na educação.

Pontuar que projeto era esse, em que consistia e quais eram seus objetivos se faz necessário agora como forma de esclarecer aos leitores sobre a amplitude das ações propostas, além da sua extrema significância na minha vida profissional. Nascido como fruto de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as Secretarias de educação dos Estados, as Universidades e o Departamento de Cooperação Linguística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França, em Brasília, o Pró-Leitura surgiu como uma experiência piloto em 1992, tendo iniciado na Bahia no ano de 1996.

Vale ressaltar que ele se inscreveu como parte de um programa de cooperação educacional Brasil-França e suas metas giravam em torno da criação de uma política nacional de leitura e da ampliação das competências dos alunos na área do domínio da língua. Para isso, investimentos foram feitos no sentido de melhorar a formação dos professores, essencialmente na área da aprendizagem da leitura, o que implicava uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, isso no âmbito teórico e prático.

O Pró-Leitura visava, portanto, a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica. Com esta finalidade, professores em exercício, alunos/professores em formação, formadores e professores universitários elaboraram, nos centros pilotos, novas estratégias de formação que pudessem servir de referência para um processo de reestruturação da formação dos professores (conteúdos, procedimentos, estruturas). Recursos foram enviados para compor acervos e ambientar salas de leitura em diferentes espaços educacionais. Tanto para os brasileiros quanto para os franceses trabalhar conjuntamente na perspectiva da melhoria da formação inicial e continuada dos professores na área da aprendizagem da leitura e domínio da língua escrita se apresentava como uma experiência enriquecedora, pois a questão do desenvolvimento da competência leitora de

professores e alunos é temática histórica e ativamente pesquisada em ambos os países.

Segundo documentos oficiais da época (BRASIL/ MEC/SEC-1996, p. 10), o Pró-Leitura, nesse contexto, apresentava uma proposta de mudança na formação e na prática dos professores na área da leitura.

A concepção da leitura que o projeto Pró-Leitura assume supõe fundamentalmente uma pedagogia do texto escrito, embora a leitura seja uma atividade semiótica e, como tal, esteja relacionada a diferentes formas de comunicação, mantendo com elas estreitos vínculos. Na realidade, toda forma de comunicação é, por natureza, intersemiótica, mas tal qualidade não dilui as diferenças que cada modalidade apresenta. Assim, uma pedagogia do texto escrito será distinta de uma pedagogia do audiovisual, ainda que cada uma se encontre com a outra em diferentes momentos e ambas possam ser chamadas de leitura. (BRASIL/ MEC/SEC-1996, p.10)

Foram elaboradores do Projeto os membros do Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Leitura, todos pesquisadores com larga trajetória de docência e pesquisa na área: Avani Avelar Xavier Lanza, Vera Teixeira de Aguiar, Jomária Mata de Lima, Alloufa Leiva de Figueiredo Viana Leal e Verbena Maria Rocha Cordeiro, essa última professora da Uneb, Campus I/Salvador e coordenadora do projeto na instituição baiana. Além disso, o Projeto contou com uma equipe de consultores e colaboradores com experiência profissional e publicações em torno da leitura.

Também como uma de suas metas, o projeto Pró-Leitura buscava criar uma rede de intercâmbio entre os centros de formação, as escolas do ensino fundamental e as universidades com o objetivo de facilitar a circulação das informações, além da observação e avaliação das competências leitoras de professores e alunos para, dessa forma, propor melhorias nas estruturas de oferta de leitura na escola. (MENEZES, 2002)

A intenção não era propor um método de aprendizagem de leitura, mas uma abordagem da língua que pudesse ser utilizada por professores em diferentes contextos socioeducativos. Segundo Bajard (1994, p. 39), adido linguístico da Embaixada da França e consultor junto ao MEC no período da implantação do projeto: “[...] pretender praticar a leitura dentro das salas de aula é uma proposta para a qual se poderá obter a adesão de um grande número de pedagogos [...] É o que tenta fazer o projeto Pró-Leitura.”

Como bolsista de iniciação científica neste projeto, era importante uma apropriação acerca da problemática da leitura e, a título de fundamentação teórica, fomos realizando, eu e as outras bolsistas, inúmeras leituras acerca da temática. Foi nesse momento que conheci e comecei a me interessar pelos estudos de autores como Mary Kato (2009), Ângela Kleimann (2008), Magda Soares (2002), Marisa Lajolo (2000) e muitos outros que são para mim referências nos meus estudos ainda hoje. Também participei de cursos e eventos da área, iniciando assim uma preparação para realizar formação com professoras das escolas estaduais e municipais.

Defendendo o uso da construção da narrativa como uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (Josso, 2004, p. 39), vou rememorando e refletindo sobre algumas recordações-referências que tenho sobre este projeto e o impacto delas na minha formação e, ao mesmo tempo, vou entendendo também porque a escolha dos sujeitos de pesquisa, também bolsistas em projeto, é tão significativa para mim.

No Pró-Leitura uma recordação forte foi o trabalho de formação de professores que realizávamos através, principalmente, de oficinas literárias em escolas da prefeitura. Foi aí que começou a se definir uma das minhas marcas profissionais: a preocupação com a formação de professores e de leitores. Tive o privilégio de conhecer e trabalhar com as professoras Verbena Maria Rocha Cordeiro e Maria Antônia Ramos Coutinho, pessoas fundamentais na minha vida e na minha formação profissional. Sei o quanto minha atuação hoje como docente e pesquisadora da área está relacionada com a minha formação acadêmica iniciada na UNEB, mas também com toda a minha história de vida.

Essas recordações sobre o Pró-Leitura, ao mesmo tempo que me emocionam, geram preocupação e suscitam em mim reflexões sobre a multiplicidade de projetos de leitura que o Brasil vem vivenciando ao longo das últimas décadas. A leitura tem tido centralidade nas discussões em torno da melhoria da qualidade educacional na Educação Básica, essa é uma questão histórica; entretanto, dados recentes ratificam a necessidade em torno da necessidade de ampliação do debate em torno da formação de leitores nas escolas, já que as pesquisas comprovam que a maioria das crianças em fase inicial de escolarização não domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. (BRASIL, INAF, 2010/2011).

Além disso, as preocupações atuais têm girado em torno do entendimento de como a escola tem tratado este leitor em formação, quais as práticas e relações com os textos têm propiciado e como os professores responsáveis por mediar esta formação se vêem nesta conjuntura. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 2011*, em sua terceira edição, traz importantes elementos para reflexões. Sobre as motivações para leitura, os dados apontam que mais de 70 % dos leitores na faixa de 5 a 13 anos de idade leem por exigência escolar, evidenciando o papel da escola na formação de leitores e a necessidade de se repensar as práticas de leitura nestes ambientes.

Dessa forma, na tentativa de fazer da escola um espaço de mediação da leitura e maior aproximação dos alunos com os livros e diferentes materiais de leitura, diversos movimentos e organizações escolares e não escolares vem lutando e instituindo no país uma infinidade de programas e projetos visando alcançar tais objetivos, alguns inclusive de alcance nacional como o Pró-leitura, o Proler, o Leia Brasil, Fome de Livro, Baú das Letras e tantos outros, que merecem uma análise atenta, pois muitas vezes apenas se inscrevem “como iniciativas de alcance limitado, se não se constituem em políticas permanentes e de largo alcance” (CORDEIRO, 2004, p. 96).

Autora consagrada e estudiosa do trabalho com a leitura a partir de projetos, Jolibert (1994) afirma que o papel do professor em sala de aula é o de proporcionar aos alunos ocasiões de leitura, instigar o senso crítico no aluno, criar com a classe materiais de leitura como fichários, dicionário alfabético, entre outros, e incentivá-los a desenvolver o gosto pela leitura. Sendo assim, a autora aponta que o trabalho com projetos de leitura e escrita podem potencializar a formação de leitores e produtores de textos nas escolas quando um projeto se constitui em um trabalho no sentido de resolver um problema, explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. O produto de um projeto deverá ter necessariamente significado para quem o executa. Como exemplos ela cita a produção de um livro de receitas juninas, o cultivo de uma horta, a resolução do problema do lixo acumulado no terreno ao lado da escola, dentre outros.

Concordando com esta autora, reconheço que os projetos de leitura podem possibilitar um trabalho interdisciplinar no qual as áreas de conhecimento naturalmente se integrem aos objetivos pretendidos ou questões levantadas, considerando-se o produto final que se deseja alcançar,

oportunizando, dessa forma, aos alunos a oportunidade de vivenciar a leitura de forma funcional. Entretanto, ainda que esses movimentos tenham detonado questionamentos importantes e impulsionado um debate extremamente necessário no Brasil, é preciso que nos indaguemos acerca das concepções e práticas de leitura que norteiam estes projetos que têm chegado às escolas e quais as suas intencionalidades.

Persistindo na defesa de que é necessário que as escolas formem leitores críticos, para além da decodificação apenas das palavras, reconheço como Freire (1991, p. 45) que: “É uma grande ingenuidade imaginar que se constrói uma sociedade justa apenas letrando as pessoas. Não há justiça possível sem transformação nas relações de poder.”

Daí a necessidade de, ao refletir sobre o Pró-Leitura e os projetos de incentivo à leitura que têm sido implantados mais recentemente nas escolas, possamos refletir também sobre como algumas políticas educacionais têm sido implementadas nas últimas décadas. Segundo Moura e Santos (2012, p. 66) elas têm, muitas vezes, “(re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados.” Como exemplo, podem ser citados políticas que norteiam as práticas pedagógicas e/ou “medem” os índices de leitura e desempenho escolar dos alunos, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Prova Brasil, ENEM e outros, introduzidos durante a década de 1990, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas que sofreram continuidade e até mesmo foram aprofundadas nos governos seguintes.

Ao refletir sobre o tema, Hypólito afirma que:

“[...] As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema.” (2009, p. 102)

Todas essas políticas, principalmente às de leitura como, por exemplo, PROLETRAMENTO, GESTAR, PACTO e PNAIC têm chegado amplamente às escolas, inclusive às rurais, mesmo com o número reduzido de turmas em

muitas delas, exigindo de nós, estudiosos e interessados pela temática, olhares atentos e desconfiados.

Entendo, então, que estudar os percursos formativos de leitura de professores de classes multisseriadas de escolas rurais e suas práticas de leituras perpassa pela constatação de que esta temática deve ser problematizada de forma crítica e cuidadosa, o que é um trabalho árduo, mas imprescindível. “Trilhar” por este caminho íngreme exige leituras do que está nas linhas e nas entrelinhas, mas sigo com o desejo de me embrenhar nessa seara de dilemas e problemáticas, defendendo que o ato de ler deve estar para o sujeito como possibilidade de leitura e (re)construção de si e do mundo.

1.3. Entre livros, práticas docentes e desassossegos

Pensar a inconclusão do ser humano e, mais do que isso, a consciência desta inconclusão, é ratificar que estamos em eterno processo de transformação e que a decisão pela mudança vem da consciência do ato (NÓVOA, 2001). Cabe a nós a decisão de, conhecendo-nos, nos transformarmos, a partir da reflexão sobre a nossa trajetória profissional, desde as primeiras inspirações até a tomada de consciência, o reconhecer-se na profissão, passando pela identificação e conscientização das razões que levaram à escolha da docência como profissão e chegando aos motivos que levam ao desejo de dar continuidade à carreira e aos estudos como forma de nossa projeção no futuro, nesse vir a ser o profissional que almejamos.

É no entendimento dessa construção subjetiva, interna; porém, carregada das relações com nossos saberes, com outros atores, com o mundo e também conosco, que somos levados a pensar e a repensar a nossa formação e atuação profissional, nossa identidade, nosso papel como docentes, nossas contribuições na vida dos discentes e possibilidades de (auto) formação e transformação social. Para Mills,

Escrever, se nos dedicamos a isso tempo suficiente, é evidentemente um conjunto de hábitos e de sensibilidades que moldam quase todas as nossas experiências. Escrever é, entre outras coisas, sempre uma maneira de compreender a nós mesmos. Só compreendemos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ideias, escrevendo-os. (2009, p. 94)

E nesta escrita memorialística, reflexiva e compreensiva acerca de mim e de fatos marcantes da minha vida, vou entendendo o que Catani et al (2006) propõe ao afirmar que a escrita de si “[...] tem um papel estruturante com relação a experiências de formação, uma vez que, ao desencadear o questionamento sobre as ‘escolhas, as inércias e as dinâmicas’”, vamos entendendo o que vivemos e o que faremos com o que vivemos, já que esse escrever/pensar favorece o “embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (CATANI et al, 2006, p. 24).

Percebo que pensar sobre minha identidade de professora/pesquisadora é abrir inúmeras possibilidades de entendimento sobre as várias dimensões do meu eu e de como elas se entrelaçam e se articulam na construção de quem sou e na visualização das marcas que carrego, possibilitando que eu reatualize e ressignifique as experiências vividas. Quando falo de marcas, corroboro o pensar de Rolnik, (1993, p. 2) quando ela diz: “Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”. E essas marcas, segundo a autora, não são escritas por nós na nossa história de vida, pelo contrário “[...] são as marcas que nos escrevem” (Ibidem, p. 1).

Este relato encaminha-se agora para uma análise sobre a construção da minha identidade docente e de como essa minha relação com os livros e com minha concepção de docência e de mundo, possibilitou-me, a partir de meu percurso acadêmico e profissional, mover-me em busca de meus ideais, construindo e reconstruindo pontes, quando necessário, para transpor os desafios e desenvolver hoje uma pesquisa sobre os percursos formativos de leitura e as práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas.

1.3.1. Docência na Educação Básica: uma marca escrita em mim

Segundo Rolnik (1993, p. 1), à medida que ela ia mergulhando na sua memória e tentando reconstituir sua cronologia, via-se “[...] adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível, feita não de fatos, mas de algo que acabei chamando de ‘marcas’”. Para mim, situar as experiências vividas como docente na educação básica é pensar em algo tirado da minha memória dos fatos e repensado na minha memória do invisível, reconstituindo as experiências vividas como marcas escritas em mim, “tatuadas” em mim para

ser mais precisa, tão grande a importância que passam a ter na minha vida, já que são elas que conduzem meu caminhar.

Já Thomson (1997, p. 57) nos diz que: “Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser.” Logo, repensar o nosso percurso de vida e de formação promove, nesse sentido, um conhecimento de si, além de um encontro com nossas raízes, memórias e marcas. É assim que evoco as lembranças e representações sobre ser docente e sinto fortalecer nesse instante minha identidade de professora e pesquisadora ao rememorar as primeiras caminhadas na trilha da docência, entendendo a identidade como a percepção que a pessoa tem de si, construída através de um processo de significação com base em suportes e referenciais de realidade, a exemplo da memória.

Sendo assim, vou deixando emergir as memórias referentes ao início da minha trajetória docente, acreditando no poder desse processo como essencial para mobilizar em nós, professores, um (re)pensar sobre nossa prática, nossas expectativas futuras e a possibilidade de ratificação dos nossos ideais e sonhos presentes, fortalecendo o que nos identifica enquanto docentes em consonância com as ideias de Nóvoa (1992, p. 16) quando este diz que a identidade docente “é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Logo, pensar na escolha que fiz pela docência e nos primeiros passos dessa caminhada é colocar-me diante de um pensar sobre a construção da minha identidade docente e das minhas concepções político-pedagógicas, meu modo de ser e pensar a educação. E é nesse ensejo que recordo, então, que o ingresso na carreira aconteceu de forma inusitada. O ano era 1995 e eu, aluna de um cursinho pré-vestibular¹⁵, recebi um convite do meu então professor de Redação para compor a equipe dele de corretores e monitores. Confesso que muitas dúvidas se abateram em mim nessa época, tais como o fato de nem ser universitária ainda. O professor Anselmo, entretanto, tranquilizou-me, dizendo

¹⁵ Fui mãe muito cedo e, por isso, ao concluir o Ensino Médio, resolvi adiar por um tempo o sonho de ingressar em uma universidade. Ao tentar retomar os estudos depois de anos afastada dos assuntos que seriam cobrados no vestibular, optei por fazer um cursinho pré-vestibular, algo comum na época, como forma de ampliar minhas chances de ingresso em uma universidade pública e de qualidade.

que a graduação era importante, mas que eu já estava em busca dela. Precisaria, segundo ele, muito mais de algo que ele já havia visto em mim, o conhecimento para assumir a função e a vontade de aprender e de crescer cada vez.

Na verdade, isso é realmente algo que me define. Como já afirmei, sou sujeito da busca, um ser em eterno movimento de procura dos meus ideais, como diz Freire (1996), e essa é uma característica que me representa. Posso dizer que aquele meu professor de Redação marcou minha vida com seu olhar sensível. Ao iniciar as atividades de monitoria, e ver como me colocava no sentido de colaborar com a aprendizagem dos alunos, afirmou que a docência era o meu caminho. E foi ali naquele momento que iniciei minha vida de atuação na educação e tive como primeira experiência docente o trabalho de monitora e corretora de redações de cursinhos pré-vestibulares.

No mesmo ano, passei no vestibular no curso de Pedagogia na UNEB e, no período da graduação, despertei uma grande preocupação com a qualidade do ensino na educação básica, pois percebia que muitos alunos chegavam ao cursinho com o sonho de ingressar na universidade, mas vivenciavam uma série de desafios ocasionados por uma formação na educação básica comprometida, com uma série de lacunas. Foi com isso em mente, aliado ao fato de gostar muito de ler, de escrever e de querer ampliar minhas experiências educacionais que, em 1996, paralelo ao trabalho de monitoria que desenvolvia em cursinhos como Neruda, Ideia, Ucba e outros de renome, candidatei-me e fui aprovada para ser bolsista do Pró-Leitura.

Assim como Gatti (2000), acreditava desde aquela época, que é preciso (re)pensarmos a formação dos professores de modo que esta esteja mais em consonância com a realidade educacional e me empenhava nesse sentido com meus alunos. A experiência de viver a educação básica em diferentes espaços e contextos e o contato com professores e estudantes da educação básica e do ensino superior alimentavam o desejo de me qualificar cada vez mais como profissional e, assim, eu seguia em busca de uma formação pedagógica que aliasse a formação teórica que recebia no curso de Pedagogia com as experiências práticas vividas nas escolas. Foi esse desejo que me levou a aceitar um convite honroso recebido no ano de 1998, feito por uma professora da universidade, para atuar como professora em uma escola particular em

Salvador, iniciando-me assim no Ensino Fundamental como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Apoio.

Começava aí a minha caminhada como professora na educação básica, experiência marcante na minha vida. Refletir sobre minha atuação como professora nessa ambiência de diferentes espaços formativos de educação básica é falar de algo fundamental para minha atuação hoje como professora e pesquisadora no ensino superior.¹⁶

Trabalhei durante mais de quinze anos em grandes escolas de Salvador, como o Colégio Apoio, o Colégio Módulo Criarte, além de ter diferentes experiências na educação básica, inclusive em escolas municipais e estaduais. Fui percebendo o quanto é importante que os professores do ensino superior, em especial os que atuam como formadores de professores, devem ter de pensar o próprio processo formativo e também o conhecimento que possuem sobre as escolas da educação básica, sobre as diferentes relações de ensino/aprendizagem que acontecem nos espaços formais e não formais de educação, sobre os materiais didáticos que circulam nestes espaços e sobre a necessidade de valorização e protagonismo dos sujeitos que vivem e fazem a educação nestes locais. Esse conhecimento é relevante para que as práticas educativas sirvam como forma de combate à educação manipuladora e alienante que tem sido ofertada em algumas escolas, principalmente nas rurais, locais que “por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidos das pautas e agendas de discussões para definição de políticas que atendam as especificidades que são inerentes a essa população” (SOUZA et al, 2013, p. 152) e nos quais prevalece a lógica da educação urbana suplantada para o meio rural num processo de pura e simples transferência do modelo de escola da cidade para o do campo sem quaisquer adequações (POPKEWITZ, 2001).

Ao refletir sobre minha experiência como professora na educação básica, vou entendendo a importância desta vivência para a pesquisadora que hoje sou e vou estabelecendo uma relação das minhas experiências com a

¹⁶ Atualmente, eu me mantenho no Ensino Superior somente dando aulas eventuais em cursos de Pós-graduação lato sensu, mas tenho a experiência de ter trabalhado durante dois anos (2013-2015) como Professora Substituta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, no campus de Amargosa, o Centro de Formação de Professores (CFP), além de ter sido aprovada em concurso público para ocupar vaga efetiva.

realidade das escolas rurais que fui conhecendo mais recentemente na vivência e experiência do ensino superior e também através da participação em projetos sobre multisseriação¹⁷ e das pesquisas feitas sobre as práticas e materiais didáticos das escolas de educação básica situadas nas áreas rurais (ORRICO, 2014; ORRICO e FREITAS, 2014). Vou percebendo o quanto o enfoque no aspecto físico do signo linguístico ainda prevalece nestes espaços, especialmente no início da aprendizagem da leitura, o que gera consequências prejudiciais ao aluno/leitor em formação. Como explicam Silva e Arena (2012):

Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação forma crianças ledoras e não leitoras. Em outras palavras, são crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-los e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura pelas próprias condições educativas a que estão submetidas. (SILVA e ARENA, 2012, p. 7)

E nessas reflexões que me chegam ao rememorar a minha relação com a educação básica, e em especial com as escolas rurais, encontro com as raízes e frutos do meu ser docente e percebo que essa ambiência em diversas escolas e intenso contato com professores e estudantes de diferentes contextos educacionais impacta a minha identidade docente. Nessa consciência e nesse narrar, que é meu e de tantos outros, numa polifonia de vozes de diversos autores e discursos incorporados e já entrelaçados ao meu, vou “retirando” da memória algumas recordações preciosas, guardadas e recuperadas propositalmente da grande “massa” de recordações (LOWENTHAHL, 1981).

As experiências vivenciadas no Pró-Leitura e as leituras feitas sobre a formação de leitores impactou a minha atuação docente de tal forma que essa passou a ser uma marca profissional, passei a ser solicitada para escolha de livros literários, desenvolvimento de oficinas de leitura na escola e em outros espaços, além de outras atividades do gênero. Entretanto, apesar do bom trabalho desenvolvido neste espaço, a pouca disponibilidade de tempo para dar continuidade aos estudos acadêmicos fez brotar em mim um intenso desejo de mudança para o interior como forma de adquirir uma melhor qualidade de vida

¹⁷ A participação é nos projetos já citados, o “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (UNEB) e “*Pibid/Classes Multisseriadas*”(UFRB).

e de ter mais disponibilidade e tempo para o meu crescimento profissional. Nesse período, no ano de 2010, meu marido abriu outro ponto comercial, agora em Amargosa, e foi de comum acordo entre nós a mudança para este município no qual ele nasceu e onde já residia quase toda a sua família.

Vim morar em Amargosa no final de 2010 e, no início do ano seguinte, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola da cidade. Nesse momento, me dou conta de que as práticas de leitura e os livros didáticos e literários utilizados eram amparados em uma concepção de leitura descontextualizada, fragmentada e desmotivadora. Iniciei um trabalho de formação com as professoras, além de desenvolver eventos e atividades de incentivo à leitura entre os alunos, como contação de histórias, um evento chamado Café Literário, apresentação de peças teatrais adaptadas de livros e encontros com escritores, dentre outras atividades.

Como coordenadora pedagógica de uma escola do município, comecei a me aproximar da UFRB, mantendo uma relação de diálogo com alguns professores do Centro de Formação de Professores, diálogo essencial, acredito, que deve ser estabelecido entre os profissionais da universidade e os dos espaços educacionais da educação básica. Fui, inclusive, convidada a participar como expositora de uma mesa redonda na qual foram debatidos o papel e atuação do coordenador pedagógico. Também como coordenadora pedagógica, fui convidada a conhecer a realidade dos projetos de extensão do Centro de Formação de Professores e trabalhei como voluntária em um projeto de extensão da UFRB, conhecendo a realidade também das escolas públicas do município de Amargosa.

Em 2013, o desejo de ingressar na carreira acadêmica se fez mais forte e impulsionou-me para que eu pedisse demissão do cargo de coordenadora pedagógica. Reconheço, entretanto, o quanto a experiência de coordenadora na educação básica foi válida para minha formação profissional, mas a identidade docente construída e fortalecida pelos longos anos de atuação como professora falou mais forte e o desejo de retorno à sala de aula fez com que eu me candidatasse e fosse aprovada em 1º lugar para ministrar aulas no curso de Pedagogia da UFRB/ Campus de Amargosa. Esse é um novo marco na minha vida profissional, outro “momento charneira”, o início da minha trajetória como docente universitária. Ressalto que a experiência na

educação básica foi e tem sido fundamental no desenvolvimento da prática no ensino superior.

Apesar de já vir participando de atividades e projetos da universidade, conseguindo dessa forma uma interlocução bastante positiva com a UFRB e com o campus de Amargosa, vivenciar a docência como professora substituta desta universidade proporcionou uma maior percepção da identidade desta instituição além de uma melhor compreensão das suas linhas de atuação e de seu papel no contexto da educação do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, o que me possibilitou, conseqüentemente, pensar nas linhas epistemológicas que esta Universidade tem delineado para pensar a educação, a formação de educadores, o currículo e a prática docente dos professores que atuam na educação básica. Comecei também a participar de grupos de pesquisas, de projetos e diferentes ações no âmbito educacional acadêmico, o que certamente tem sido essenciais para minha formação e atuação como docente universitária.

Percebo agora que as representações do meu papel social como professora universitária refletem-se na minha atuação neste segmento de ensino e agora emergem, a partir da leitura reflexiva da minha história de formação e do confronto entre os conhecimentos acadêmicos e o saber da experiência (LAROSSA, 2002), mostrando-me o quanto o meu objeto de pesquisa está entrelaçado nas teias do meu percurso formativo de leitura, das minhas experiências na educação básica e também às vividas no ensino superior.

1.3.2. Experiências docentes no Ensino Superior

O exercício da docência no ensino superior possibilitou-me um repensar sobre a leitura e a formação de professores, transformando a minha dimensão de professora/pesquisadora. Além disso, (re)descobri-me como docente, vivenciando novas formas de ler a mim e ao mundo e ampliando minha consciência acerca das possibilidades que a docência universitária possibilitam. Entendendo a educação como empreendimento de vida e a vida como produção, invenção, concebo, assim como Pérez (2006), a docência como devir, possibilidade de (re)criação e projeção de vida, já que, segundo esta autora, “A docência como devir é um estado inédito, uma invenção que

anuncia novas possibilidades éticas-políticas-estéticas [...] A experiência da dupla captura¹⁸ faz da docência um estado inédito”. (PÉREZ, 2006, p. 179)

E nesse processo de produção/projeção da vida, percebo que a tomada de decisão que me fez sair da educação básica e trilhar por novos caminhos em busca de uma vaga no ensino superior esteve o tempo todo imbricada de um desejo de me refazer enquanto educadora, de alimentar novos sonhos, de voltar a estudar, de fazer parte de forma mais intensa de um projeto educacional que operasse no sentido de transformação social efetiva.

Minha busca era por uma atuação docente que estivesse mais afinada com minha identidade, mais em consonância com meus ideais de professora pesquisadora, que estuda e se estuda, que se preocupa com a produção/reconstrução do conhecimento científico e com a transformação da sociedade. Era a possibilidade dos estudos e das pesquisas, da transformação dos alunos e da minha própria transformação que me atraíam. Por isso provavelmente as questões relativas às ruralidades me encantaram desde o início do meu trabalho como professora universitária na UFRB, pelas possibilidades de valorização e transformação das histórias de vida de quem vive, mora, estuda e trabalha nas áreas rurais.

Fui constatando, como Souza (2011), que:

As questões postas na contemporaneidade sobre as relações entre educação e ruralidades tem nos permitido ampliar conceitos, apreender diversidades e viver transformações dos sujeitos e do mundo rural, numa sociedade marcada pela transposição de modelos urbanos para os territórios rurais e, em muitos momentos, pela apropriação da cultura como uma das novas possibilidades de compreensão do rural, na perspectiva do turismo ecológico, da agricultura e da transposição de paradigmas culturais e agrônômicos, frente aos novos contornos das ruralidades brasileiras. (SOUZA, 2011, p. 15)

¹⁸ A autora faz referência a Deleuze (2004) e seu entendimento da aprendizagem como potencializadora de um encontro que cria, continuamente, um fenômeno de dupla captura, a aprendizagem e a “desaprendizagem” [...] O melhor aprendiz é aquele [...] que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de “desaprendizagem” permanente. “Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação”, ou seja, “desaprender” o que se sabia para construir incessantes aprendizagens novas. (KASTRUP, 1999, p. 151)

Como professora substituta da UFRB ¹⁹ em atuação no campus do CFP, fui tendo, aos poucos, a dimensão das possibilidades que se abrem nesse entrelaçamento entre educação e ruralidades na contemporaneidade, já que é importante reconhecer que, no que tange aos marcos legais, a legislação e as políticas públicas avançaram bastante no sentido de contemplar as especificidades das escolas rurais (SOUZA, et. al, 2012). Além da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002), outras conquistas podem ser citadas, dentre elas a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em 2004, a promulgação do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e também a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Porém, mesmo com algumas ressalvas, é inegável que estes se tratam de avanços valiosos, entretanto, muitas conquistas ainda precisam ser operacionalizadas, principalmente no contexto cotidiano do fazer pedagógico nas classes multisseriadas. Hage (2011) afirma que:

Os dados do Censo Escolar de 2006 indicaram ainda a existência de 50.176 estabelecimentos de ensino exclusivamente formados por turmas multisseriadas com 1,8 milhão de estudantes matriculados. Esses dados correspondem a um quarto de toda a matrícula do campo na Educação Básica. Nestas turmas, os professores lecionam para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em algumas situações atendem aos estudantes da educação infantil, concomitantemente. (2011, p. 97)

O desejo de me instrumentalizar e conhecer cada vez mais essa temática fez com que eu me embrenhasse nessa arena e constatei o quanto o número de classes multisseriadas no Brasil é grande, especialmente na região Nordeste e no estado da Bahia. Fui lendo e participando de eventos sobre o tema e passei a me dar conta também que a realidade das escolas rurais tem se configurado ainda de forma extremamente precarizada em muitos locais. Dentre os problemas visualizados, podem ser citados os baixos investimentos nos espaços físicos, a sobrecarga dos trabalhos dos professores ao realizar

¹⁹ Fui professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano de 2013 a 2015, tendo sido aprovada no concurso para professor efetivo no final de 2015.

atividades de docência, coordenação, faxina, preparação e distribuição de merenda, dentre outras. Além disso, a rotatividade docente nestes locais é imensa e, em grande parte, falta apoio das Secretarias de Educação, falta um currículo adequado e metodologias apropriadas ao contexto da multisseriação e ainda se observa que os saberes e modos de vida do camponês costumam ser desconsiderados nas propostas pedagógicas. (HAGE, 2008). O anonimato e descaso com as classes multisseriadas revelam a degradação e a tentativa de destruição de um modelo que tem sido maioria nas escolas situadas nas áreas rurais.

Fui constatando ainda, enquanto docente da UFRB, que várias pesquisas e eventos têm sido feitos nesta instituição sobre a educação ofertada para as populações de áreas camponesas e as questões agrárias da região. Como professora substituta, além de lecionar, envolvi-me com o debate em torno da Educação do Campo, participando de grupos de pesquisa que discutem a temática, ajudando na organização de eventos da área, além de começar a estudar e produzir sobre o tema.

Ao ser convidada, em dezembro de 2013, para dar aulas de Didática para uma turma do 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia no PARFOR/UFRB na cidade de Cruz das Almas, vivi um momento muito rico, que merece ser narrado. Como o processo de escrita é um movimento que se inscreve, segundo Schmitz (2010, p. 144), “[...] numa dinâmica processual e multidimensional em que uma mesma situação - dependendo da posição, do lugar e do olhar de quem a estava vendo - vai assumindo perspectivas diferentes”, proponho-me a repensar este encontro, visualizando-o de diferentes ângulos. Do meu ponto de vista, estava extremamente empolgada em trabalhar com formação de professores em exercício, já que tinha o intuito de desenvolver uma prática universitária que articulasse teoria e prática, além de me manter sempre próxima aos docentes da educação básica e todos os desafios e possibilidades que vivenciam. Além disso, era uma recém professora universitária e experimentava os dilemas e utopias típicos de quem se inicia em uma carreira, que se apresentava para mim, não como nova porque já era docente, mas atípica e até inquietante já que a exercia em um novo contexto.

Olhando pela perspectiva das professoras, relembro que todas vivenciavam um “momento charneira” em suas vidas (JOSSO, 2004): o

ingresso na universidade. A expectativa e desejo de aprender se mesclavam aos receios e desafios de ter que conciliar os estudos com as demandas de trabalho e de família. Algo exerceu um poder de atração sobre mim desde o início: a peculiaridade das suas histórias de vida. Algumas enfrentavam resistências dos maridos, outros tinham nestes o apoio necessário, muitas eram estimuladas pelos filhos que já faziam universidade ou até já eram formados. Em casa, exerciam a função de mãe, esposa e até avó em alguns casos, mas sempre com a responsabilidade de “cuidar” da casa e de todos os afazeres domésticos. Profissionalmente, das dezoito mulheres, a maioria com mais de vinte anos de atuação docente, onze exerciam suas atividades em classes multisseriadas de escolas. Foram professoras leigas, algumas com atuação no MOBRAL²⁰, várias tinham sido alunas de classes multisseriadas, interrompido os estudos, voltado, persistido e agora estavam ali em busca de um diploma de graduação por motivos variados. Para umas, era um sonho, para outras a chance de aumento salarial e ainda havia aquelas que sofriam imposição das escolas para estudar e não serem demitidas, já que o vínculo que as ligavam ao município era contratual, não tendo sido concursadas.

Instigada, desenvolvi como professora/pesquisadora do PARFOR/CAPES uma pesquisa sobre o percurso formativo de leitura destas professoras, já que o que mais me suscitava desejos de pesquisa era o fato de perceber que um dos maiores desafios para elas como alunas era a leitura de textos acadêmicos e como docentes a formação leitora de seus alunos. O estudo partiu do pressuposto de que, ao tecer suas trajetórias como leitoras e como professoras, realizariam o mapeamento e conhecimento dos seus modos e maneiras de ler, além de rememorar suas origens, raízes, desejos e marcas de constituição pessoal e profissional, abrindo espaço para um repensar das suas práticas leitoras e para um ressignificar de toda a relação que tinham com a leitura. Utilizando os memoriais de formação que produziram e entrevistas narrativas que fiz com elas como dispositivos de pesquisa, consegui mapear

²⁰ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando reduzir o grande índice de analfabetismo que se registrava no país na década de 60. Este programa foi criado com o objetivo de alfabetizar pessoas acima da idade escolar convencional e durou até 1985, quando foi incorporado (e modificado) pela Fundação Educar com a justificativa de que demandava altos recursos para se manter.

dados e informações relevantes que, posteriormente, foram apresentados em seminários e congressos de educação (ORRICO, 2013; ORRICO e FREITAS, 2014).

Este estudo teve uma repercussão positiva tanto para as colaboradas quanto para mim e como conclusão, além de constatar a necessidade de que a temática fosse mais estudada e de que a pouca formação era um dificultador para elas, despertou-me uma intensa vontade de aprofundamento nesse vasto território das possibilidades da leitura de si.

Na teia da narração destes fatos que marcam a minha atuação como docente universitária, faço o que Demartini (1997) chamou de “aguçamento da memória” e, ao “aguçar” minha memória, percebo que à medida que vou me interessando pelo estudo das condições de trabalho e das práticas pedagógicas nas classes multisseriadas das escolas rurais, vou ressignificando-me como professora/ pesquisadora, reconhecendo a educação em contexto de multisseriação como campo profícuo de trabalhos e estudos.

1.4. Do desassossego que há em mim ao desassossego que há em nós: reconhecendo-me no objeto de pesquisa

Ao pensar no meu objeto de pesquisa e no binômio pesquisador x objeto de pesquisa muitas são as questões que emergem. Pesquisar o quê? Por quê? Quais as relevâncias do estudo? Quais as interlocuções entre o pesquisador e aquilo que ele pesquisa? De que forma tal tema suscitou seu interesse? Nessas indagações que agora me faço, é que rememoro um momento crucial da minha vida de pesquisadora e deixo fluir as lembranças desse momento.

Nesse contexto, um poema de Leminski (2013, p. 174) parece-me interessante para descrever o encontro com o objeto de pesquisa que elegi para pesquisar: “Quando eu vi você, tive uma ideia brilhante. Foi como se eu olhasse dentro de um diamante e meu olho ganhasse mil faces num só instante”. De fato, foi esse o sentimento ao ingressar nas equipes dos projetos “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (UNEB) e “*Pibid – Classes Multisseriadas*” (UFRB) e conhecer as professoras de classes multisseriadas que são bolsistas nestes projetos. Ao conhecer suas histórias e trajetórias de formação, uma infinidade de perguntas

vinham à minha mente, colocando-me no que eu chamaria de um “estado de pulsão intelectual”, viver para mim agora era estudar, aprofundar-me nesse tema. Comecei a ler, pesquisar, produzir, conversar com pessoas sobre o assunto e coloquei-me a par dos processos seletivos de ingresso para o Mestrado como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

Via, cada vez mais, renascer em mim o sentido de ser uma “artesã intelectual”, termo apresentado por Mills (2009) no seu livro *“Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”*, para mostrar que o processo de construção do conhecimento, e a incessante busca em “acalmar a sede” de saber, é um verdadeiro trabalho de artesanato, uma espécie de aventura intelectual, de desassossego. E me sentindo assim, vi nestas professoras de classes multisseriadas, também um trabalho de artesãs intelectuais, ao perceber o quanto se dedicavam a seu “ofício” de professoras/pesquisadoras, buscando o tempo todo a (re)invenção dos seus cotidianos diários. Cotidianidade essa que serve de nutriente para o trabalho intelectual, permitindo um processo de constante e contínua reflexão e interpretação da produção intelectual. (SANCHEZ, 2009)

Por isso, ratifico as palavras do autor que fala dessa busca incessante do conhecimento como escolha de vida e da utilização da experiência como um trabalho intelectual:

“[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22).

A participação como membro do Projeto *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* (GRAFHO/UNEB) possibilitou-me o contato com as “artesãs intelectuais da multisseriação”, que são as professoras das classes multisseriadas de escolas rurais que atuam como bolsistas em projetos vinculados a universidades, além de me instigar ao meu próprio desenvolvimento intelectual.

Os objetivos do projeto giram em torno da investigação de questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas e suas relações com o trabalho docente, com o cotidiano escolar e ainda com a saída de alunos

de escolas do campo para estudar em escolas da cidade. Pesquisadores, professores e demais profissionais envolvidos no projeto esperam empreender ações de intervenção pedagógica numa perspectiva colaborativa – universidades/escolas de Educação Básica - com o intuito de contribuir para promover a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. As ações desenvolvem-se em escolas públicas baianas, situadas em Amargosa e Salvador.

As discussões de questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas e aos ritos de passagem campo/cidade foram e têm sido essenciais para a minha atuação e inserção com a temática além de me permitir a apreensão de dispositivos pedagógicos que são construídos cotidianamente pelos diferentes sujeitos das escolas, mediante ações colaborativas e intervenções pedagógicas entre professores das classes multisseriadas, das escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e das universidades envolvidas.

Apreendemos, de estudos como os de Hage (2008, 2011) e Souza et al (2012), que as escolas das áreas rurais apresentam os piores índices educacionais no que diz respeito às taxas de analfabetismo, evasão idade/série, reprovação escolar e tantos outros. Logo, o projeto de pesquisa de inovação educacional supracitado objetiva então a mudança desse quadro como ressalta no escopo do seu texto:

A metodologia de pesquisa-formação a ser adotada será de natureza qualitativa e pretende recuperar as trajetórias de formação das professoras participantes e contribuir para a construção de inovações educacionais em que os sujeitos, alunos e professores, sejam protagonistas da ação pedagógica e com isso, sejam capazes de promover uma educação pública de qualidade, apresentando um melhor desempenho além de tornar essa uma experiência significativa nas suas vidas. (SOUZA et al, 2013, p.4)

Integrar a equipe deste projeto foi fundamental para ampliação dos meus conhecimentos sobre a educação em contextos rurais e colocou-me em contato com outras professoras de classes multisseriadas e suas práticas pedagógicas. Nesse caso, as docentes eram profissionais que já possuíam graduação e até pós-graduação lato sensu, mas ainda assim vivenciavam desafios semelhantes aos das professoras cursistas do PARFOR no que dizia

respeito à formação leitora dos seus alunos. Isso me desafiava à pesquisa: Por que essas professoras, que têm outro percurso formativo, também vivem desafios semelhantes? Como foi a trajetória formativa de leitura delas ao longo de suas vidas? E qual a relação que têm com a leitura hoje?

Ao mesmo tempo, outro fato significativo acontecia. Como professora da UFRB, ofereci-me para participar como coordenadora voluntária no Pibid (só os professores efetivos podem ser coordenadores do programa). A participação no Projeto Pibid/Classes Multisseriadas da UFRB/ CFP, coordenado pela professora Terciana Vidal Moura, como professora coordenadora voluntária foi também outra experiência riquíssima. As atividades do projeto foram iniciadas em março de 2014 e, estando vinculada desde o início ao projeto, tenho participado de forma decisiva na orientação dos bolsistas de iniciação à docência e dos bolsistas/supervisores, na organização de eventos, nos encontros de formação e demais atividades desenvolvidas.

Destaco também como relevante nesse projeto o contato frequente que tenho com as professoras que atuam nas escolas rurais de Amargosa, o que tem sido potencializador para a minha formação e concepção sobre a realidade das escolas localizadas nas áreas rurais no município de Amargosa. No Pibid/Classes Multisseriadas, participei de todo o processo de seleção dos estudantes e professores bolsistas e faço ainda hoje a formação e acompanhamento das atividades que são desenvolvidas nas escolas localizadas nas áreas rurais de Amargosa e que são parceiras neste projeto. A atuação no Pibid e as implicações dessa atuação me levaram a refletir e ler muito sobre as questões que perpassam a discussão em torno de uma educação referenciada para os sujeitos que vivem nas áreas camponesas brasileiras. Conheci outras “artesãs intelectuais”, professoras de três escolas de Amargosa, todas elas muito comprometidas com seu fazer pedagógico e com seu crescimento profissional, implicados com a função de bolsistas, lendo os textos, debatendo, dialogando com e a partir das suas leituras, ressignificando seus saberes com as formações e ações do projeto. Tudo isso suscitava em mim desejos de pesquisas.

Queria saber mais sobre a trajetória leitora destas professoras que eram bolsistas de projetos financiados por agências de fomento à pesquisa. Foi assim que cheguei à definição do que queria estudar: o percurso formativo de leitura das professoras de classes multisseriadas e suas práticas de leituras.

Minha intenção é apreender através das narrativas das colaboradoras, que são as professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA, a relação que construíram com a leitura no decorrer dos seus percursos de formação e como organizam as atividades de leitura em suas classes.

Dessa forma, espero entender e valorizar as práticas culturais de leitura vivenciadas pelos sujeitos que vivem e trabalham nas áreas rurais. O que motiva nesse caminho que trilharei nesta pesquisa de mestrado é a percepção de que, assim como eu, as professoras de classes multisseriadas que são bolsistas nesse projeto têm o “desassossego” como característica marcante, esse desejo de ir em busca, de investigar, crescer, pesquisar. Ao falar de desassossego, utilizo essa terminologia no sentido de marcar um sentimento inquietante que nos leva a busca, que impulsiona o nosso caminhar, como foi utilizado por Fernando Pessoa em seu livro que tem esse título. Nessa obra, o poeta português produz, através do relato das impressões, afetos, sensações e vivências do guardador de livros Bernardo Soares o que ele chama de “autobiografia sem fatos” (PESSOA, 1999). Os desassossegos que acometiam Soares eclodiam no personagem sentimentos de fragmentação, desilusão, descentramento e angústia, dando-nos a impressão de que eram estes sentimentos que o colocavam em uma espécie de “mergulho” interior em busca das questões que o atingiam e até o dilaceravam. Segundo Silvestre (2012, p. 3): “Esse dilaceramento é crucial no Livro do Desassossego. Se não se tratasse de um dilaceramento desconcertante, a obra não teria, realmente, fatos em que se apoiar. É o dilaceramento que pede para ser escrito”.

E é no entendimento desse desassossego que há em mim e em muito de nós, que me acomete e também às professoras colaboradoras da pesquisa, que me proponho a praticar esse exercício permanente de mergulho e questionamento interior, interrogando-me acerca da minha e das nossas histórias de vida e de leitura.

II. PARTINDO DA LEITURA DE SI PARA REPENSAR A LEITURA EM SI: a abordagem (auto)biográfica e suas potencialidades

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação, narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

(SOUZA, 2014, p. 40)

2.1 Método (auto)biográfico: pressupostos teórico-metodológicos

Tecendo mais um fio na teia das relações que me ligam ao meu objeto de estudo, ao espaço empírico desta pesquisa e aos sujeitos da pesquisa, começo a justificar a opção em desenvolver uma pesquisa a partir do viés da abordagem experiencial pelo entendimento da fecundidade que a abordagem adotada instaura, nos professores colaboradores, a partir das “leituras de si”. O reviver das minhas experiências leitoras colocou-me diante do que Josso (2010, p. 139) chama de “caminhar para si”, definida pela autora como uma palavra chave da sua existência, já que, segundo ela, a expressão “é um verdadeiro pilar para mim, porque me permite (re)questionar regularmente o rumo da minha vida e se continuo a navegar [...]”.

E neste caminhar para si evocado pelas memórias suscitadas é que entendo a potencialidade da pesquisa (auto)biográfica para o desenvolvimento deste estudo. A intenção é chegar até os sujeitos da pesquisa de modo a apreender, a partir das suas narrativas, como estes sujeitos se formam leitores e formam seus alunos leitores numa perspectiva de escuta e de valorização das vozes docentes. Este objetivo articula-se com a metodologia utilizada porque, nas pesquisas educacionais, é esta abordagem que tem assegurado que a voz do professor seja ouvida. (GOODSON, 1992) Além disso, narrar-se é matéria-prima para a construção da ponte que permite ao sujeito fazer a travessia de si, travessia essa que lhe dá o poder, como diria Manoel de Barros (1996, p.75) “de transver o mundo”, ou seja, de ver além, de nós e dos nós que nos atam às questões históricas e materiais que compõem a nossa existência.

No contexto estudado de formação leitora de docentes de classes multisseriadas, (auto)biografar-se perpassa pelo entendimento que falar de si é (auto)conhecimento, além de permitir a visualização de novos caminhos de fortalecimento pela luta por uma educação para os estudantes de escolas rurais que possa romper com a lógica urbanocêntrica que ainda impera nestes espaços educacionais. Por isso, a pesquisa (auto)biográfica promove uma ruptura nos métodos convencionais de investigação desde as primeiras décadas do século XX, colocando a subjetividade como articuladora de novas formulações teóricas que realimentam diversas áreas.

O crescimento dos estudos a partir das abordagens experienciais no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, justamente com o fortalecimento do pensamento pedagógico crítico e das ações políticas e lutas sociais demandadas por movimentos de setores organizados da sociedade civil identificados com a construção de uma sociedade igualitária e de respeito à diversidade cultural brasileira.

Neste ensejo, ocorre, como aponta Bueno (2002), a grande virada metodológica em torno das pesquisas educacionais a partir dos anos 80, quando Nóvoa (1992) propõe uma nova direção para os estudos sobre formação docente, numa perspectiva mais subjetiva e de valorização da pessoa do professor. É importante marcar que, nesse período, as discussões em torno da relevância do ator social nas pesquisas educacionais eclodiam, motivadas pelo contexto mundial de transformações sócio-econômicas e de mudanças paradigmáticas nas ciências humanas, o que favoreceram sobremaneira “as pesquisas que exploravam aspectos da subjetividade do professor e as novas formas de demarcar o espaço simbólico”. (PASSEGGI et al, 2006, p. 259)

Nesta abordagem, que, segundo Passeggi, Souza, Vicentini (2011, p. 379) encontra-se “no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação”, constata-se o quanto a vinculação das pesquisas ao movimento biográfico brasileiro no contexto de pesquisas educacionais encontra-se em expansão (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008). Com um campo de pesquisa crescente no Brasil, a investigação autobiográfica tem se consolidado principalmente pela sua potencialidade e diversidade de formas e modos de aprender a vida.

Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 382).

Desta forma, destaco que, conforme sinaliza Souza (2010), os métodos de recolha de dados são múltiplos e dependem da pertinência para o objeto de

estudo e interesses do pesquisador, por isso faço a opção pelas entrevistas narrativas, que se justificam por entender, assim como Souza (2014) que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p.40)

No desenvolvimento desta pesquisa, a opção pela entrevista narrativa se dá também pela consciência do potencial que este instrumento tem como viabilizador de novas construções identitárias, tendo em vista que tal método possibilita a busca de significados das experiências de vida dos sujeitos, enquanto seres únicos, ao mesmo tempo em que também proporciona que os sujeitos se conheçam melhor. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2010, p.91), através das narrativas, o que acontece é que “[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.”

Também Bosi (2007), pontua que a lembrança é muito mais do que apenas reviver, mas, acima de tudo, é refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado, entendendo a memória não como sonho, mas como trabalho e ressignificação das experiências vividas. As entrevistas narrativas como instrumento de liberdade e de reconstrução do sujeito possibilitam que, ao (re)contar um momento da vida, ele refaça e reconstrua os fatos que experimentou, não como eles aconteceram, mas com os subsídios e materiais simbólicos que o hoje lhe oferece, que agora lhe estão disponíveis.

Em outras palavras, desde o início, havia a intenção que, ao contar suas histórias e rememorar suas trajetórias de vida e de leitura, as professoras colaboradoras da pesquisa pudessem (re)ver e (re)elaborar situações e sensações que ficaram guardadas, presentificando e (re)atualizando o que estava no passado. Daí as múltiplas possibilidades da utilização da entrevista narrativa como um método de pesquisa qualitativa e de escuta sensível, já que ela é um tipo de entrevista na qual “[...] a influência do entrevistador deve ser

mínima.” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 91). Corroborando com estas afirmações, Nóvoa e Finger apontam que:

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. (NÓVOA e FINGER, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva investigativa, tais entrevistas possibilitam que haja pouca influência do entrevistador e que seja promovido um diálogo com os colaboradores da pesquisa, de modo a permitir ao pesquisador a apreensão, de modo não invasivo, das histórias e memórias, dos modos de ler, viver e ser professor na contemporaneidade.

A partir da utilização das entrevistas narrativas como instrumento de recolha de dados nesta pesquisa e dialogando com referenciais teóricos de Connelly e Clandinin (1990); Jovchelovitch e Bauer (2010) e Schutze (2010), espera-se relacionar os percursos de formação leitora dos colaboradores com as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano das escolas rurais. Acerca das etapas a serem desenvolvidas no decorrer das entrevistas narrativas, o quadro esclarece questões importantes:

QUADRO 01 – ENTREVISTA NARRATIVA: ETAPAS E PROCEDIMENTOS

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	Regras para entrevista
PREPARAÇÃO	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
INICIAÇÃO	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
NARRAÇÃO CENTRAL	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a “narração”. esperar para sinais de finalização (“coda”).
FASE DE PERGUNTAS	Somente “que aconteceu então?” Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para <i>imanentes</i> .
FALA CONCLUSIVA	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

FONTE: JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 97

A intenção é, seguindo os passos de etapas e procedimentos das entrevistas narrativas proposto por Jovchelovitch e Bauer (2010) neste quadro, e concordando com Delory-Momberger (2012, p. 191), quando esta diz que “o espaço da escola (no sentido genérico do termo) e das aprendizagens parece que deve constituir um campo privilegiado da pesquisa biográfica em educação”, adentrar de forma respeitosa nas memórias de vida das colaboradoras e também nos seus espaços de docência. Para isso, elegi três eixos para conduzir-me neste diálogo com os sujeitos/espaços da pesquisa, sendo que o primeiro deles será o percurso formativo de leitura. Além deste, a formação, leitura e vida profissional e a relação entre atuação docente e formação de leitores no contexto das classes multisseriadas assumem o papel de fios condutores neste estudo.

Dessa forma, a pesquisa assume caráter de investigação também do cotidiano escolar, como possibilidade de formação e (auto)formação, possibilitando a reflexão da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa sobre suas memórias e histórias de leitura e sobre o desenvolvimento das práticas leitoras nas classes multisseriadas.

Ratifica-se, então, o método (auto)biográfico como de extrema potência no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando instrumentos que nos permita refletir como os professores se tornaram leitores e que “lugar” esta atividade tem hoje nas suas histórias de vida e de docência.

2.2 Potencialidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores

A aposta que faço no desenvolvimento deste estudo é pensar a formação leitora e as práticas de leitura dos professores colaboradores a partir da apreensão das suas narrativas e memórias. E a memória, ou melhor, as memórias, já que estas são sempre tão singulares e ao mesmo tempo plurais, têm aparecido de forma recorrente nos estudos sobre formação de professores como um fenômeno a ser investigado, por vezes nas dimensões da história individual, outras na recuperação de uma história coletiva. (CATANI, 1998)

Nessa perspectiva, a intenção de pesquisa em torno de um objeto que entrelace leitura e docência está carregada das minhas implicações pessoais e profissionais, ao perceber, no âmbito dos projetos em que participamos (eu, a

pesquisadora e os sujeitos da pesquisa), o investimento que cada sujeito colaborador dedica às suas dinâmicas (auto)formativas, identificando neles (e identificando-se com eles) nesse movimento de pessoa implicada em um processo de novos projetos como busca e obra (JOSSO, 2004).

Nesse sentido, este estudo se configura também como um momento de reafirmação da nossa escolha profissional. Em consonância com as ideias de Lowenthal (1998, p.83), quando diz que: “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos”, os entrelaçamentos que vão se processando no decorrer desta pesquisa, entre nós, pesquisadora e pesquisados, vão colocando-nos diante de nossas decisões profissionais, trazendo à tona o quanto a docência tem se configurado, muitas vezes, como uma escolha de vida.

Por isso, reafirmo que repensar a trajetória de vida e de formação promove esse já citado “conhecimento de si”, este encontro com nossas marcas, com o que está no mais profundo de nosso ser, nossas raízes, nossas memórias e o sentido do que somos e fazemos. A pesquisa assume então o sentido não só de investigação, mas também de (auto)conhecimento, contribuindo para o fortalecimento da nossa identidade docente, pois rememorar nossas caminhadas na trilha da docência, amplia nossa percepção sobre nós mesmos e sobre nossa realidade e nos coloca diante de questões imprescindíveis para seguirmos na caminhada.

E são estas questões que se tornam motores de buscas e projetos de vida (JOSSO, 2004) e que passam a interessar no desenvolvimento desse estudo para o delineamento dos percursos de leitura das professoras de classes multisseriadas, buscando a identificação dos seus pontos de partida na escolha da docência, na relação com a leitura e ainda de como estes se vêem e se projetam como formadores de leitores, sempre numa tentativa de reconhecimento e valorização das suas trajetórias de vida/leitura/docência como possibilidade de projeção do devir.

No que diz respeito às potencialidades da pesquisa (auto)biográfica, reconhece-se cada vez mais o quanto tem sido produtivo o entrelaçamento de elementos ligados à docência e à memória para o processo de formação de professores e de resignificação da identidade docente, com implicações visíveis na atuação. Sendo assim, as narrativas em torno do que é ser docente na contemporaneidade leva-nos à constatação da narração como um processo

de (auto)conhecimento que implica o sujeito na utilização do pensar em si, do falar e refletir sobre si como ferramentas fundamentais nos processos de formação de professores. Daí, a importância da memória entendida não apenas no sentido subjetivo, como ratifica Souza (2007):

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63)

Além das inúmeras possibilidades da memória enquanto elemento histórico e cultural, há que se pensar, assim como Catani e Vicentini (2003) que é na aventura da narrativa (auto)biográfica que os sujeitos “[...] criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida aos valores que cultuaram em sua prática docente.” (CATANI; VICENTINI, 2003, p. 213). E nesse falar de si hermenêutico como proposta (auto)formativa e interpretativa de si e da sua realidade, é que se pressupõe o quanto poderosa a (auto)narração pode ser à medida que se passa a entendê-la, ao mesmo tempo, como uma (re)interpretação e como uma reflexão acerca da realidade dos fatos vividos.

Ainda sobre a importância do método, Nóvoa e Finger (2010), destacam que este permite a compreensão do processo de formação do indivíduo a partir de múltiplos fatores, os quais influenciam na sua história de vida:

[...] Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador [...] (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 22).

Dessa forma, a relevância de tal método e de sua abrangência na compreensão do conjunto de elementos formadores do indivíduo se acentua, segundo Ferraroti (2014, p. 42), a partir do entendimento que “[...] se nós mesmos, se todo o 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 [...]”.

Outra característica relevante do método (auto)biográfico é a sua implicação (auto)formativa, tanto para o participante do processo quanto para o pesquisador, à medida que “[...] nós não contamos a nossa vida e os nossos *Erlebnisse* a um gravador, mas a um outro indivíduo [...]” (FERRAROTI, 2014, p. 43). Assim, este indivíduo, implicado na análise e compreensão das histórias de vida e dos processos formativos do outro, reflete e questiona sobre sua própria formação e prática pedagógica. Sobre essa questão, afirma Dominicé que:

[...] Não é, portanto, abusivo sublinhar-se o caráter decisivo da implicação do investigador nessa abordagem. O fato de manter um certo distanciamento face aos participantes não significa que o professor se dispense de investigar pessoalmente no objeto da sua investigação. Mobilizado afetivamente, interrogado na sua identidade, também ele se beneficia, para a sua própria formação, dos acontecimentos e dos processos que partilha na interação oral e com a qual vai confrontar-se na análise mais sistemática dos textos escritos [...] (DOMINICÉ, 2014, p. 141).

É como disse Abrahão (2006), ao afirmar que o sujeito se desvela para si e se revela para os outros ao (auto)biografar-se, isso acontece porque ele lê sua história nas entrelinhas e consegue visualizar o que não estava explícito, o que não se mostra a não ser por este movimento autobiográfico que Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia).

Entendendo a abordagem (auto)biográfica como uma potente metodologia que o pesquisador pode recorrer no processo de investigação do trabalho docente, possibilitando a apreensão de táticas e estratégias construídas por estes profissionais, bem como a percepção deles sobre as experiências vividas, a escolha pela adoção de princípios teóricos metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da investigação com experiências narrativas neste estudo se justificam a partir da tentativa de apreender aspectos diversos dos percursos e práticas de leitura dos professores colaboradores e do fazer cotidiano docente nas escolas rurais em que atuam, possibilitando-lhes acessarem os diferentes modos de ser professor/leitor/formador de leitores na contemporaneidade.

A proposição da pesquisa potencializa-se, então, em torno das memórias e narrativas das professoras de classes multisseriadas, à medida que se entende o quanto o profissional em atuação nas escolas rurais ocupa uma posição privilegiada como formador de novos leitores e o quanto as narrativas (auto)biográficas podem implicá-los no entendimento de novas razões de ser e estar na profissão e no delineamento de novas perspectivas e concepções sobre o ato de ler e sobre suas práticas pedagógicas de leitura.

Na emergência de se pensar os sujeitos e o contexto rural pesquisado, a opção que se apresenta reconhece esse universo da abordagem (auto)biografia como profícuo para oferecer as respostas que se busca nesse estudo, já que, como disse Souza (2008):

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (SOUZA, 2008, p. 5)

A intenção de se desenvolver uma pesquisa (auto)biográfica neste estudo se justifica também por entender que esta abordagem:

[...] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...] (MOITA, 1995, p. 116)

Além disso, a narrativa (auto)biográfica permite a reinterpretação da vida a partir de um colorido pessoal, local, aos fatos narrados. (PASSEGGI, 2006). As lembranças da infância, o processo de aquisição da língua escrita, as marcas dos professores que tiveram, dos locais em que estudaram, do incentivo da família, da escolha profissional e tantos outros elementos que vão emergindo, apontam para uma tomada de consciência e uma redescoberta da profissão, renovando nos colaboradores o sentido do trabalho que desenvolvem.

Sendo assim, espera-se que a recuperação dos percursos, memórias e narrativa de vida e de leitura ajudem a promover nas professoras participantes da pesquisa o entendimento do quanto é importante que elas assumam o lugar de protagonistas das suas ações pedagógicas, construindo seus materiais didáticos, lutando para a construção de uma comunidade de leitores dialógicos nas localidades em que atuam e valorizando ainda mais as questões culturais e identitárias dos sujeitos que vivem e trabalham em áreas rurais.

2.3 Contexto pesquisado: o município de Amargosa/Bahia

Importante se faz, para melhor entendimento das questões que mobilizam o estudo, apresentar dados relacionados ao município de Amargosa, principalmente com o intuito de entender o “lugar” que a educação nas escolas rurais vem tomando no projeto educacional do município. O interessante é que mesmo sendo educadora e tendo grande vinculação com o município de Amargosa como já apresentado no 1º capítulo, somente como pesquisadora fui me aproximando da história educacional do município e tomando consciência da importância da luta que os educadores da região travaram ao longo dos anos por melhores condições de acesso à educação aos moradores das áreas rurais, principalmente.

Comecei tomando como referência os documentos oficiais que tratam da educação no município, além de dissertações e artigos publicados sobre a região. Dessa forma, nesta seção, a intenção passa a ser a de traçar um breve panorama sobre questões históricas, geográficas, econômicas e socioculturais de Amargosa, já que entendê-las passa a ser essencial para compreensão dos diferentes aspectos que implicam na educação das escolas situadas nas áreas rurais do município.

Segundo dados do Censo 2010, Amargosa localiza-se nas imediações do Recôncavo Sul da Bahia (distante 235 km a sudoeste de Salvador) e tinha em 2010 uma população de 34.351 habitantes, sendo que destes habitantes o maior número encontrava-se na zona urbana, 24.891 habitantes, enquanto que na zona rural o total registrado foi de 9.460 habitantes. A população estimada para o ano de 2015 é de 37.807 habitantes.

Com uma área total de 437,6 km² e uma densidade demográfica (habitante/km²) de 74,61 (IBGE/2010), o município compõe a região econômica

do Recôncavo Sul do Estado da Bahia e é um dos vinte cinco municípios que constitui a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, fazendo limite a noroeste com o município de Elísio Medrado, a leste com São Miguel das Matas, com Laje a sudoeste, ao sul com o município de Ubaíra e a oeste com Brejões e Milagres.

Segundo Santos (2006):

O município de Amargosa, afastado cerca de 100 km do litoral baiano e deste separado por um conjunto de serras chamadas de “serras marginais”, teve uma colonização relativamente tardia, que se iniciou entre 1825-1840, quando a chegada dos portugueses principiou um longo processo de extermínio, catequização e, finalmente, expulsão total (dos remanescentes) dos índios Kariri-Sapuyás, que então habitavam a região. (SANTOS, 2006, p. 38)

Estudos feitos por autores como Santos (2006), Lins (2007), Rebouças (2013) e Lomanto Neto (2007) apontam que a história de Amargosa é marcada por um período de apogeu, quando o município obteve destaque enquanto pólo regional da economia cafeeira da época. Alcançando um período de esplendor e pujança a partir dos anos de 1892, logo após a conclusão da Estrada de Ferro de Nazaré e a sua elevação à categoria de cidade, Amargosa prosperou nesse período tendo como base econômica a produção de fumo e café.

Entretanto, a partir da década de 30 do século passado, quando o IBC – Instituto Brasileiro do Café começou a exigir que o café para exportação fosse despulpado, o município começou a viver um período de declínio econômico. Segundo Lomanto Neto (2007, p.156): “Amargosa sofreu com isso grandes prejuízos, pois não dispunha de tecnologia para a realização dessa atividade”.

Almeida (2015) reforça a opinião dos autores supracitados ao historicizar o contexto econômico de Amargosa no século passado:

A história do município de Amargosa é entremeada de contradições, principalmente no tocante ao aspecto socioeconômico. Prova disso é seu apogeu (1877 a 1940), anos considerados como o período de maior prosperidade econômica de Amargosa, decorrente da produção do café, e sua decadência econômica (1940 a 1960). (ALMEIDA, 2015, p.16)

De acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (AMARGOSA, 2007-2017), vários fatores contribuíram para o declínio econômico do

município. Dente eles, aponta-se a política do governo federal de erradicação das plantações de café devido a uma doença que atacou as plantações, chamada de “ferrugem do café”. Por consequência, foi feito um novo arranjo da rede ferroviária e o município ficou deslocado dos fluxos de escoamento de produção, em particular do eixo rodoviário representado pela BR-101 e BR-116, entrando em processo de estagnação econômica. Além disso, Rebouças (2013) aponta que também a crise mundial de 1929 teve repercussão para economia cafeeira no Brasil, já que seus efeitos fizeram-se sentir em todo o país.

É válido ressaltar que, neste contexto de crise econômica, agrava-se a pobreza nas áreas rurais e observa-se, a partir de então, um crescente êxodo dos pequenos agricultores, que, sem apoio financeiro para modernização, saem em busca de meios de sobrevivência em áreas urbanas e em outras regiões, abandonando assim suas terras. “O pequeno lavrador, não possuindo condições econômicas para aquisição de maquinário, não pode produzir o café despulpado. O café de terreiro não encontra bom preço, no mercado, e ele se vê forçado a vender sua terra e partir para outra área do país, principalmente para São Paulo e Paraná” (SANTOS, 1963, p.13).

Coordenando uma pesquisa em conjunto com o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, em 1963, Milton Santos percorreu a região que alcançou os municípios de Brejões, Milagres, Santa Terezinha, São Miguel das Matas e Laje, tomando como ponto central do seu estudo o município de Amargosa. Ao delimitar a região, Santos considerou a historicidade local, baseada numa economia agroexportadora do café, sobretudo, porque o município se apresentava como centro de polarização regional da economia cafeeira da época. A pesquisa teve por objetivo analisar os diversos aspectos da região em questão e causou surpresa na equipe, como atesta o relato seguinte:

Uma excursão de estudos à região de Amargosa permitiu ao pessoal do Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais a surpresa de encontrar, rodeada por áreas mais dinâmicas, contagiadas pelo ritmo de vida da sociedade industrial contemporânea, uma região que tentamos crismar como sendo uma ilha de inércia ou uma ilha de arcaísmo. **A surpresa se explica tanto de um ponto de vista empírico, como científico. O que até então tínhamos ouvido falar é de riqueza regional que contribuiu para criar uma sociedade**

local importante, cujos ecos perduram até hoje [...]
(SANTOS, 1963, p. 01- Grifos meus).

De fato, o município registrou uma queda surpreendente, porém foi extremamente beneficiado pelo comércio agroexportador no período do seu apogeu econômico, tendo inclusive sua paisagem e arquitetura transformada, sobretudo, a partir de importantes obras como o Jardim Lourival Monte (1934), a Igreja Matriz (1936) e o Cristo Redentor (1939), bem como o alinhamento, pavimentação, arborização das principais ruas. Assim, Amargosa, aos longos dos próximos anos, sofreu com a crise financeira, embora ainda exercesse influência regional. (REBOUÇAS, 2013)

Nas décadas de 70, 80 e 90, a pecuária extensiva amplia-se e o êxodo rural também. O café foi sendo substituído por capim e enquanto isso, segundo Santos (2006, p.39): “[...] o povo era expulso das áreas rurais, culminando em um período de mudança radical na estrutura agrária do município, promovendo uma perversa concentração da propriedade da terra.” Essa realidade foi constatada também pelo geógrafo Milton Santos, na pesquisa de campo coordenada por ele: “[...] A criação de gado, que agora se expande, beneficia alguns fazendeiros, expulsando a população e empobrecendo a região”. (SANTOS, 1963, p. 38, 36).

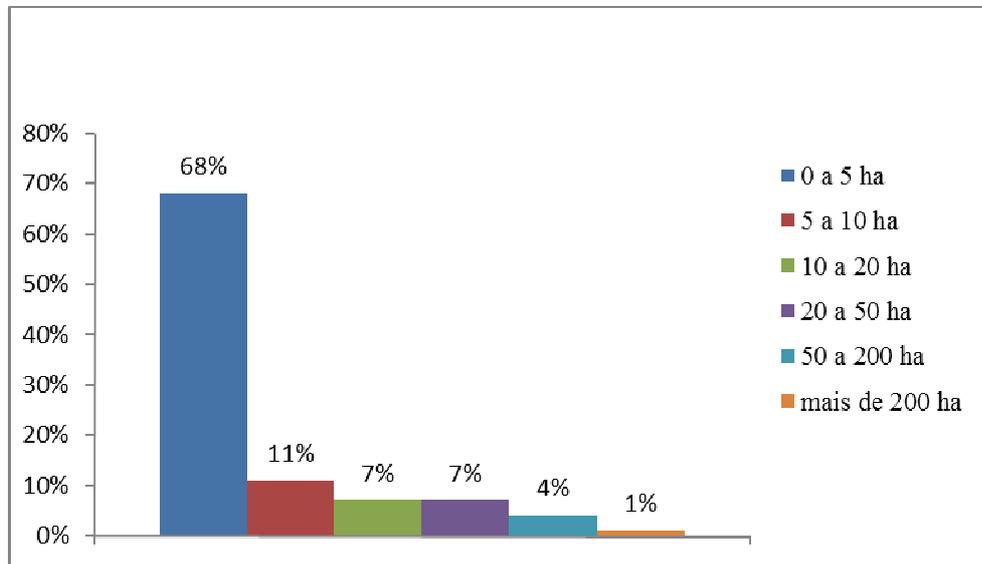
Com a restrição do café e do comércio em Amargosa, a população urbana acionou novos mecanismos que visavam viabilizar economicamente o local, criando possivelmente novas práticas na cidade, as quais teriam o papel de retratar um novo momento que representasse o local. “Neste contexto histórico, abriu-se a perspectiva para criação de uma nova identidade: ‘Amargosa, Cidade Jardim’, nome como a cidade é conhecida por suas praças arborizadas, em especial a hoje denominada Praça Lourival Monte. (REBOUÇAS, 2013). Entretanto, a população rural sofria com os problemas históricos da concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários, temática pouco estudada, mas que merece mais atenção por parte dos pesquisadores, inclusive porque a má distribuição de terras nas áreas rurais do município é extremamente relevante para o entendimento das questões educacionais locais.

Segundo Almeida (2015):

[...] uma breve análise da estrutura fundiária do município de Amargosa permite constatar que o município é majoritariamente formado por pequenos e médios estabelecimentos agrícolas [...] a estrutura fundiária no município de Amargosa é marcada pela manutenção de concentração de terras. Por um lado, verifica-se o grande número de pequenas propriedades com áreas reduzidas e no outro extremo, as grandes propriedades representam uma quantidade menor, porém, concentram a maior parte das terras. Almeida (2015, pp. 29,30):

Ressalta-se o quanto é importante a análise e reflexão das informações trazidas por Almeida (2015), pois abre-se a partir daqui a possibilidade de discutir questões ligadas ao modo como estas pessoas que vivem nas áreas rurais de Amargosa, sobrevivem, moram, constroem suas existências. Corroborando estas informações, estão os dados do gráfico abaixo:

FIGURA 01 – GRÁFICO DA QUANTIDADE DE ESTABELECEMENTOS AGRÍCOLAS EM AMARGOSA



Fonte: IBGE (2006).

Observa-se que, a exemplo do que ocorre em muitos municípios baianos, predominam os minifúndios em Amargosa. É uma estrutura fundiária “[...] marcada pela manutenção de concentração de terras” (Almeida, 2015, p.31). A

respeito destas grandes e médias propriedades, geralmente chamadas de fazendas, Santos (2006) esclarece que nelas:

[...] impera a criação de gado de corte e o cultivo do cacau; e, em algumas poucas destas fazendas, há a plantação de café e cana, esta, destinada agora, exclusivamente, à produção da cachaça e aquele para suprir torrefadoras locais que abastecem o mercado. Santos (2006, p. 40)

Estas informações se tornam importantes porque nestes locais, muitas vezes, famílias trabalham para sobreviver. São estas pessoas, que vivem e trabalham nas áreas rurais de Amargosa, que têm seus filhos estudando nas escolas rurais do município. Além de trabalhar nas grandes propriedades, estas pessoas geralmente cultivam em suas pequenas posses de terra e comercializam os produtos. A forma mais usual de comercialização é na própria feira livre de Amargosa, centro de convergência da produção regional.

Sobre estes pequenos proprietários de terra do município de Amargosa, Santos (2006) explica que:

Nas pequenas propriedades, chamadas de roças, que em número são preponderantes, prevalece o cultivo da mandioca; e há, também, uma produção significativa de banana, batata-doce, aipim, castanha de caju, amendoim, milho, verduras, frutas (prevalecendo laranja, limão, coco, acerola, jaca, manga, umbu, melancia). Não é raro esta variedade de produtos ser cultivada em uma mesma pequena propriedade [...] Santos (2006, p. 40)

O cenário atual de Amargosa mostra uma economia agrária bem diversificada, predominando a agricultura familiar. Como o cultivo dos produtos é feito de forma tradicional, extensiva e sem acompanhamento técnico nem conservação dos recursos naturais, há uma baixa produtividade das culturas plantadas, o que mantém estas roças inviáveis do ponto de vista de crescimento econômico, gerando muitas vezes só o suficiente para a subsistência e outras vezes nem isso. (PME/ AMARGOSA- 2010).

Este quadro tem sido gerador da exploração dos pequenos agricultores por parte dos grandes proprietários de terras. Tem sido frequente também a venda, feita pelos donos das pequenas posses, de suas terras e a migração para a cidade, aumentando o êxodo. Logo, a diminuição da população rural e

das matrículas nas escolas rurais ao longo dos tempos tem sido uma marca de Amargosa, como mostram os dados abaixo.

QUADRO 02 – POPULAÇÃO RESIDENTE NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

ANO	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	POPULAÇÃO TOTAL
1980	11.912	13.306	25.218
1991	15.831	12.195	28.026
2000	20.884	10.224	31.108
2010	24.889	9.462	34.351

FONTE: IBGE/ 1980 a 2010.

QUADRO 03 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AMARGOSA

ANO	URBANA	RURAL
1998	1.531	2.296
1999	1.463	2.045
2000	1.274	2.050
2001	1.293	1.874
2002	1.741	1.815
2003	1.901	1.708
2004	1.966	1.622
2005	2.125	1.527
2006	2.141	1.430

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar / 1998 a 2006– www.inep.gov.br

Os dados apresentados nos mostram que, apesar do aumento da população total do município ao longo das últimas décadas, a população que reside em áreas rurais tem diminuído sistematicamente. Isso tem sérias

implicações para os povos que estudam nas escolas rurais e que historicamente foram tratados com descaso. Desde o período de prosperidade econômica de Amargosa, as oligarquias locais não democratizam o ensino, tratando com descaso a educação dos filhos das classes trabalhadoras que viviam na sede do município, muitos deles oriundos das áreas rurais em busca de sobrevivência. Também foi negada uma educação referenciada para os povos que viviam e trabalhavam nas áreas rurais,

[...] interessou-se apenas em promover a construção de boas escolas particulares para seus/as filhos/as a partir de meados daquele século (o Seminário Menor de Amargosa, em 1944; o Colégio Santa Bernadete, em 1946; e o Ginásio Pedro Calmon, em 1956), tratando a educação pública com desinteresse (SANTOS, 2006, p. 42).

A partir da década de 70, a expansão do ensino público no Brasil e a necessidade imposta pelo processo de industrialização nacional fez com que surgissem investimentos na área educacional urbana, além do crescimento das escolas nas áreas rurais:

[...] nesse período, são estadualizadas escolas particulares (os ginásios Santa Bernadete e Pedro Calmon) e são criadas escolas públicas nos bairros da periferia do município. É também nesse período que começa a se intensificar a presença das escolas municipais na roça, onde antes o ensino estava a cargo dos/as poucos/as professores/as leigos/as que ministravam aulas particulares (SANTOS, 2006, p. 42).

Nas décadas seguintes, o município viveu um processo de expansão da escola pública na área urbana, “[...], porém com preocupante queda nos padrões de qualidade.” (ibidem, p. 42). Em 1997, é criado o Conselho Municipal de Educação pela Lei Municipal nº 063 e regulamentado pelo decreto nº 354 de 17 de setembro de 2002. A intenção a partir daí passa a ser de compatibilizar as políticas educacionais do município com as diretrizes e bases nacionais de educação. Em 2007, é elaborado o Plano Municipal de Educação, com duração de dez anos. Neste documento, está contida a proposta educacional do município, com suas respectivas diretrizes, objetivos e metas.

Vale ressaltar que em 2007, com a criação do PME/Amargosa, um panorama sobre a educação do campo no município é traçado. O documento

supracitado apresenta, no escopo do texto, informações importantes sobre a educação ofertada aos povos que residem nas áreas rurais dos municípios, além da contextualização histórica da educação municipal, com dados e metas a serem cumpridas.²¹

Antes disso, entretanto já tinham acontecido algumas iniciativas pontuais que demonstravam certa preocupação com a educação nas escolas rurais. Almeida (2015) faz uma contextualização importante acerca da educação ofertada aos povos rurais de Amargosa:

No tocante à Educação do Campo no município de Amargosa, podemos elencar alguns fatos que se constituem marcos históricos. Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa nomeou um profissional para responder pela Educação do Campo, para articular ações, programas e projetos específicos para a modalidade. Em 2007, com o apoio do PROGED/UFBA, a Secretaria iniciou seu processo de reorganização e reestruturação construindo um organograma e regimento interno, criando também a Supervisão de Educação do Campo no município [...] (ALMEIDA, 2015, p. 34-35)

Atualmente, no que diz respeito ao contexto educacional de Amargosa, estão localizadas na sede do município quatro escolas estaduais. Elas ofertam matrículas para os Anos Finais do Ensino Fundamental (três delas) e para o Ensino Médio (três delas). Duas oferecem simultaneamente matrículas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Na área urbana, a rede municipal de ensino de Amargosa tem, em funcionamento, 07 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9º ano), 03 Centros de Educação Infantil.

Nas áreas rurais de Amargosa não existem escolas estaduais, só municipais, só é ofertada matrícula para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo que, o aluno da roça, ter que se deslocar diariamente para a sede para dar prosseguimentos aos seus estudos, quando conclui o 5º ano do Ensino Fundamental. São 28 escolas municipais funcionando nas áreas rurais do município. Estas escolas rurais ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contêm nove turmas de Educação Infantil. No ano de 2014, foram registradas 1.275 matrículas nas escolas rurais,

²¹ Para maiores informações, consultar a Lei nº 251 de 12 de dezembro de 2007, que institui o Plano Municipal de Educação do Município.

sendo que a maioria destes alunos matriculados são estudantes das 41 classes multisseriadas que existem nestes locais. Em Amargosa, as escolas que se localizam nas áreas rurais são nucleadas administrativamente. Segundo Almeida (2014):

[...] estão agrupadas em cinco Núcleos identificados com a numeração de dois a seis. No Brasil, a nucleação é o processo que tem por objetivo a organização do ensino no campo, em escolas-núcleo. Porém, no município de Amargosa, as escolas do campo foram nucleadas apenas para fins administrativos e para facilitar o acompanhamento pedagógico. (ALMEIDA, 2014, p. 32-33)

Ainda sobre o contexto educacional do município de Amargosa, destacam-se o Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sediado em Amargosa, que teve o início de seu funcionamento em outubro de 2006 com a oferta de progressiva de cursos de licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Pólo Amargosa. Além disso, o município também possui o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP). Segundo Almeida (2015):

Em termos administrativos educacionais, Amargosa destaca-se em relação aos demais municípios do vale do Jiquiriçá, visto que sediou, até o final de 2014, a 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia²², o que lhe permite acolher a 29ª Diretoria Regional de Educação – DIREC 29, responsável por desempenhar atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras com vistas a organizar a educação em outros dez municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, no âmbito do governo estadual²³. (ALMEIDA, 2015, p. 31-32)

Importante salientar que o debate acerca da necessidade de maiores investigações e investimentos para a educação ofertada aos alunos das escolas rurais/ do campo do município começa a crescer entre educadores/pesquisadores da região, mas se fortalece com a implantação do campus da UFRB no ano de 2006. O campus no qual se encontra implantado o CFP (Centro de Formação de Professores) tem decisiva importância na

²² Amargosa foi transformada em sede de 29: Região Administrativa do Estado da Bahia por ato do governador Waldir Pires em 1989.

²³ Reforma feita pelo governador da Bahia Rui Costa transformou a DIREC em NRE (09), ampliando o raio de ação de Amargosa que passou a se responsabilizar por todos os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

conquista de uma educação para os alunos das áreas rurais de modo que sejam valorizadas suas identidades culturais. Educadores e pesquisadores da UFRB/CFP vêm se dedicando à criação de projetos e propostas pedagógicas e ainda na busca de parcerias com universidades que comungam com os mesmos ideais, como é o caso da UNEB.

Vale ressaltar que a UNEB desenvolve estudos nas áreas rurais baianas que têm grande visibilidade no cenário acadêmico e ainda tem o pioneirismo na luta em prol de uma educação qualificada para professores de áreas rurais, tendo desenvolvido na Bahia, nos seus diversos campus localizados em cidades do interior, projetos, ações extensionistas e cursos de graduação e especialização para professores e demais profissionais em atuação nas escolas das áreas rurais baianas, inclusive alguns em parceria com escolas públicas do campo.

A UFRB, além de estabelecer parcerias com outras universidades no sentido de criar projetos e ações voltadas à melhoria da qualidade da educação ofertada aos povos moradores de áreas rurais, tem realizado desde então uma série de eventos e gerado uma produção sistematizada em capítulos de livros e artigos publicados em anais de eventos e/ou periódicos de nível internacional, nacional e estadual.

A expansão desse tema na UFRB acontece a partir de alguns marcos: em 2007, é criada a unidade temática “Educação do Campo” no curso de Licenciatura em Pedagogia. No ano seguinte, tem início o Projeto de Pesquisa chamado *“Ruralidades diversas-diversas ruralidades, sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo da Bahia-Brasil”*, uma elaboração dos grupos de pesquisa de duas universidades baianas, GRAFHO/UNEB e do CAF/UFRB, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia-FAPESB pelo Edital MCT/CNPq 03/2008. Esse projeto teve, em 2009, a realização de um seminário que contou com a participação de 312 participantes e nele foram apresentados 45 trabalhos. Foi nesse momento que se materializou a necessidade de uma pesquisa mais intensa voltada para a temática da Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá. Os estudos se intensificaram e docentes do CFP geraram uma produção sistematizada em capítulos de livros e artigos publicados em anais de eventos e/ou periódicos de nível internacional, nacional e estadual.

No 2º semestre de 2009, o grupo que hoje propõe o curso de Mestrado iniciou o projeto de extensão “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”. Construído em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, o projeto consistiu em um curso de formação para professores da rede municipal de ensino e técnicos que atuam no Sindicato de Trabalhadores Rurais, Secretaria Municipal de Agricultura e membros do Conselho Municipal de Educação. O sucesso dessa experiência possibilitou sua socialização e apresentação do trabalho, na sua íntegra, no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e I Encontro Internacional de Educação do Campo, em agosto de 2010, tendo como desdobramento a organização do I e do II Encontro de Educação do Campo de Amargosa, na proposição da Pós-Graduação em Educação do Campo e na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em Amargosa. Deste projeto resultou a realização do I e II Encontro de Educação do Campo em Amargosa (2011) e a elaboração das Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa (2012) e, ainda a implantação do Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP/UFRB.

No final de 2010, foi aprovada a Pós-Graduação Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, cujas atividades tiveram início em abril de 2011. Os docentes e discentes dessa Pós-Graduação realizaram e/ou contribuíram com diversas atividades extracurriculares: publicaram no caderno temático Culturas e Educação do Campo da Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação, organizaram o I Seminário Realidade, Possibilidade e Contradições para a Educação do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá – criação do Fórum Regional de Educação do Campo, passaram a compor a Câmara de Educação do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

Todo esse universo de atividades impulsionou a criação de novos projetos como o PIBID de Classes Multisseriadas, o projeto PIBIC Educação do Campo e Educação Ambiental no Ensino Fundamental do Vale do Jiquiriçá/Bahia, no âmbito do curso de Pedagogia. Com o mapeamento e problematização das experiências pedagógicas, começa a aparecer a elaboração de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso no âmbito da graduação e da pós-graduação e a apresentação e publicação de trabalhos em diversos eventos locais e nacionais, conforme ventilado anteriormente,

acrescenta-se: II Encontro de Educação do Campo: a construção do projeto político pedagógico (UESB/Jequié-BA), Grupo de trabalho Educação do Campo e Geografia (ENG/AGB/Belo Horizonte-MG), I Congresso de Educação e Movimentos Sociais (UESC/Ilhéus-BA), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC/Brasília) e III Seminário de Educação e Contemporaneidade e I Encontro de Pesquisadores da Educação do Campo Norte e Nordeste (UNEB/Salvador-BA).

No ano de 2012, inicia-se a 1ª Turma do Mestrado Profissional em Educação do Campo em Amargosa e em 2014 as primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – uma no campus de Amargosa com a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e outra no campus de Feira de Santana com a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. O resultado desse trabalho tem conseguido mobilizar docentes e discentes da UFRB a realizar e compartilhar pesquisas educacionais que tenham como eixo temático a Educação do Campo, sobretudo fomentar a construção de um projeto de educação para a Educação do Campo da região que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento agrário e emancipação das pessoas que vivem do/no campo, além disso, a instituição sediou o I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB em 2013 e, neste ano de 2015, em parceria com a UEFS sediou o II Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB.

Os estudos se intensificaram e a necessidade de uma pesquisa mais intensa voltada para a temática na região se fortaleceu com a criação do Núcleo de Educação do Campo no campus do CFP (Centro de Formação de Professores). Este núcleo é responsável pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, da Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (*lato sensu*), além do Mestrado Profissional em Educação do Campo e de dois grupos de pesquisas que fomentam diversos estudos e pesquisas sobre questões relacionadas ao trabalho, desenvolvimento agrário e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo/rurais da região.

Destaca-se ainda a criação de projetos voltados para o estudo da realidade das escolas rurais. Dentre eles os projetos já citados nos quais os professores de classes multisseriadas sujeitos desta pesquisa atuam como bolsistas: o Projeto *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano*

escolar e ritos de passagem” (GRAPHO/ UNEB) e ainda o “*Pibid - Classes Multisseriadas*” (UFRB). Escolas municipais localizadas na zona rural de Amargosa e que oferecem matrículas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas passam a ser parceiras destes projetos e a realidade destas classes tem sido investigadas.

No “*Pibid - Classes Multisseriadas*”, as professoras que atuam nas classes multisseriadas destes locais têm recebido uma formação mais articulada com a realidade destas classes e também têm acolhido estudantes do curso de Pedagogia em suas salas de aula, num intercâmbio extremamente rico e potencializador para todos os envolvidos. Já no projeto “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, as ações de pesquisa-formação têm se desenvolvido nos municípios de Amargosa e de Salvador com a parceria das instituições de ensino superior (UNEB/UFRB) e das escolas de educação básica, o que vêm possibilitando, numa perspectiva colaborativa, a elaboração de materiais didáticos que reconheçam as diferenças nestas realidades pedagógicas e valorizem a autoria das professoras, repercutindo na resignificação das condições de trabalho docente. Além disso, estamos fazendo o acompanhamento e a observação dos modos como os ritos de passagem são vividos por estudantes egressos das escolas multisseriadas nas escolas da cidade, adotando diferentes formas de registro, através de práticas de mediação pedagógica e da observação da inserção dos egressos das classes multisseriadas nas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, analisando ritos de passagem, temporalidades e processos de aprendizagem.

Estudos como o de Santos (2006) sobre a “migração por um turno” vivida por alunos de Amargosa que moram em áreas rurais e se deslocam diariamente para dar continuidade aos seus estudos em escolas da cidade e ainda pesquisas realizadas no âmbito de diversos projetos, permitem-nos constatar que em Amargosa o Estado, ao invés de responder às necessidades das classes multisseriadas desenvolvendo projetos que contribuam para melhorar suas condições de infraestrutura, de recursos didáticos, de condições de trabalho, de remuneração, formação docente, etc, trabalha na perspectiva da sua extinção. Neste quadro, as iniciativas desenvolvidas sobre as classes multisseriadas têm sido a Nucleação Escolar e o Transporte Escolar de crianças das escolas do campo para as escolas da cidade. Os estudos

desenvolvidos no âmbito destes projetos têm permitido o entendimento concreto sobre o abandono no qual historicamente a área educacional rural tem vivenciado e o quanto a educação urbanocêntrica ainda prevalece, tornando difícil para os alunos a leitura na perspectiva já defendida do dialogismo, já que os materiais e práticas pedagógicas não estão vinculados à identidade dos sujeitos que habitam nas áreas rurais brasileiras, evidenciando inclusive uma tentativa de bloqueio da singularização destes sujeitos (GUATTARI e ROLNIK, 1996).

Revela-se, então, neste olhar sobre as perspectivas e possibilidades do município como campo de pesquisa, um local frutífero para geração dos resultados que se pretende alcançar nesta pesquisa. Entende-se, a partir do exposto, que o estudo e a valorização das histórias de vida e de leitura das professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa podem impactar positivamente a luta que pesquisadores do estado da Bahia vêm travando por uma escola que tenha como marca a especificidade dos sujeitos que vivem e trabalham nas áreas rurais, apostando que: “[...] pode a escola, no quadro de uma intervenção sócio-educativa na reemergência e reconstrução do ‘local’ rural, participar na construção de uma nova ruralidade” (AMIGUINHO, 2008, p. 13), fugindo assim do estereótipo que associa rural com local de atraso, isolamento e problemas.

Ganha corpo então, a partir das constatações acima, a possibilidade da pesquisa promover a construção de uma escola/espço educacional que esteja mais afinada com a identidade e ruralidades dos sujeitos moradores das áreas rurais brasileiras e que possa a ir de encontro à educação elitista, seletiva e excludente, na qual estudantes e professores não se sentem representados. Dessa forma, entende-se o potencial do estudo sobre as memórias e narrativas de leitura das professoras de classes multisseriadas de Amargosa como relevantes para o município pesquisado e toda a região do Recôncavo Baiano.

Esclarece-se que o Recôncavo Baiano é a região geográfica localizada em torno da Baía de Todos-os-Santos, abrangendo não só o litoral, mas também toda a região do interior circundante à Baía. O Recôncavo inclui a Região Metropolitana de Salvador, onde está a capital do estado da Bahia, Salvador. As outras cidades mais importantes são: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, Amargosa, São Félix e Cruz das Almas.

FIGURA 02 – MAPA: RECÔNCAVO BAIANO



FONTE: <http://novaradiovox1600.blogspot.com.br/2011/03/historia-reconcavo-baiano.html>

A partir de outro recorte territorial, conforme discriminado pelo Governo da Bahia, Amargosa integra o também Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.²⁴

²⁴ O Governo da Bahia adotou o conceito de território de identidade, por meio da Secretaria de Planejamento Estadual, no ano de 2007, em substituição ao de região político-administrativa. Esta noção busca associar dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas, na definição de um espaço de vivência, protagonismo e concretização da vida, do ponto de vista do espaço geográfico, suas fronteiras e delimitações. Na atualidade, conta com 27 territórios de identidade.

FIGURA 03: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA – TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE



Mapa de Localização do Município de Amargosa – Territórios de Identidade

Fonte: Mapa extraído do documento Rede de Avaliação e Capacitação para a Implementação dos Planos Diretores Participativos - Amargosa (2006).

Evidencia-se, a partir do quadro traçado até então, a necessidade de “adentrarmos” no espaço das escolas rurais e desfiarmos esse emaranhado de questões históricas, econômicas e sociais que se entrelaçam ao contexto educacional das escolas de Amargosa que se localizam nas áreas rurais, propondo a partir de então um “olhar” dedicado e atencioso aos espaços nos quais atuam os docentes de classes multisseriadas colaboradores deste estudo.

2.4 Escolas rurais: um diálogo com os espaços da pesquisa

Desde a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, o país convive com a exploração das terras produtivas, com a apropriação das riquezas naturais e com a negação aos direitos dos povos que vivem e

trabalham em áreas rurais. Nesta perspectiva, o extenso território rural brasileiro sempre foi visto como local de lucro e as escolas surgem tardiamente, nesse contexto, configurando-se muito mais como uma tentativa de inserção do Brasil na corrente de expansão do capitalismo mundial, já que as políticas desenvolvimentistas queriam barrar o êxodo rural que levava milhares de pessoas a saírem do campo em busca de emprego, educação e melhores condições de vida.

A pouca atenção dispensada pelo poder público às escolas rurais pode ser historicamente percebida no Brasil, desde que estas escolas surgem de forma mais ampla no território brasileiro a partir dos anos 30 do século XX. Fundadas em condições precárias e condicionadas às matrizes elitistas, latifundiárias e hegemônicas do país, nestes espaços educacionais localizados em áreas rurais, as turmas multisseriadas sempre tiveram forte presença, pois não havia número suficiente de alunos que justificassem a abertura de turmas seriadas. Ainda hoje, mesmo com as políticas de negação e invisibilização a que são impostas, as classes multisseriadas persistem, tendo presença significativa no contexto rural brasileiro, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 04 – NÚMERO DE ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL / 2012: MAPA GEOGRÁFICO



FONTE: Lage e Boehler (2013, p. 10), a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Educação do Campo do MEC.

Os dados apresentados se referem ao ano de 2012 e indicam a existência de 56.714 escolas com turmas multisseriadas em todo país. É um número muito significativo, pois representa 29,43% de todos os estabelecimentos da Educação Básica no Brasil, 43,72% do total de escolas de anos iniciais do ensino fundamental do país e 84,65% de todas as escolas de anos iniciais localizadas no meio rural.²⁵ (BRASIL, 2012).

A região Nordeste e os estados da Bahia, Maranhão, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul são o que reúnem maior quantidade de escolas, e conseqüentemente, turmas, com esta configuração, como é possível confirmar no quadro abaixo.

QUADRO 04 - CLASSES MULTISSERIADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: NÚMEROS POR REGIÃO GEOGRÁFICA E ESTADO FEDERADO –2014

Região / Estado	2014
BR	85.854
Norte	21.142
Rondônia	373
Acre	1.564
Amazonas	6.084
Roraima	500
Pará	11.341
Amapá	475
Tocantins	805
Nordeste	47.418
Maranhão	12.240

²⁵ Dados do INEP indicavam que em 2012 havia 192.676 estabelecimentos de ensino na Educação Básica, sendo 129.695 nos anos iniciais do ensino fundamental (rural e urbano). 68.767 escolas de ensino fundamental localizavam-se no campo, sendo 66.995 delas com oferta de matrículas para os anos iniciais. (BRASIL, 2012).

Piauí	3.402
Ceará	3.329
Rio Grande do Norte	1.728
Paraíba	3.864
Pernambuco	5.811
Alagoas	1.901
Sergipe	1.625
Bahia	13.518
Sudeste	10.066
Minas Gerais	6.000
Espírito Santo	1.339
Rio de Janeiro	1.311
São Paulo	1.416
SUL	4.374
Paraná	615
Santa Catarina	624
Rio Grande do Sul	3.135
CO	2.854
Mato Grosso do Sul	419
Mato Grosso	1.794
Goiás	563
Brasília (DF)	78

Fonte: Elaboração de Fábio Josué Santos a partir de dados disponibilizados pela Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (1997 e 2014).

O grande número de classes multisseriadas no Brasil, em especial na Região Nordeste e no Estado da Bahia, demanda a necessidade de maiores estudos e de mais visibilidade sobre as escolas rurais. Ressalta-se que um

percentual de 15,74% das turmas multisseriadas das escolas rurais brasileiras localizam-se na Bahia.

Apesar do grande número de classes multisseriadas no território brasileiro e nordestino, a realidade destes espaços em muitos locais ainda têm sido precarizada. Ainda são mais baixos os investimentos nos espaços físicos rurais, a sobrecarga dos trabalhos das professoras é maior do que em outras escolas, já que realizam atividades de docência, coordenação e às vezes até de faxina, preparação e distribuição de merenda. Além disso, a rotatividade docente nestes locais é imensa e, em grande parte, falta apoio das Secretarias de Educação, falta um currículo adequado e metodologias apropriadas ao contexto da multisseriação e ainda observa-se que os saberes e modos de vida do camponês costumam ser desconsiderados nas propostas pedagógicas. (HAGE, 2004). O anonimato e descaso com as classes multisseriadas revelam a degradação e a tentativa de destruição de um modelo que tem sido maioria nas escolas situadas nas áreas rurais.

Sendo assim, propõe-se, a partir de então, um diálogo com as escolas rurais que se constituem nos espaços de atuação dos sujeitos de pesquisa colaboradores neste estudo, objetivando uma maior visibilidade acerca das condições e instalações físicas das escolas e das turmas multisseriadas em que as colaboradoras atuam. Algumas informações importantes já podem ser percebidas na leitura do quadro a seguir.

QUADRO 05 – ESCOLAS PARCEIRAS NA PESQUISA DESENVOLVIDA

ESCOLA	LOCALIDADE DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA EM QUE FICA LOCALIZADA	NUMERO DE CLASSES MULTISSERIADAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira	Ribeirão do Cupido	01	17
Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro	Fazenda Timbó	02	31
Escola Municipal Senador Josaphá Marinho	Córrego	01	21
Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito	Tauá	02	32

Fonte: Dados levantados em campo pela autora – abril/2015

Da análise do quadro, surge a necessidade de “adentrarmos” em cada um dos espaços nos quais atuam as professoras colaboradores da pesquisa. A *Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira* localiza-se na Comunidade do Ribeirão do Cupido, na zona rural de Amargosa, fica a cerca de 20 km da sede do município e foi inaugurada na administração do antigo prefeito Josué Sampaio Melo, no ano de 1984. Recebeu este nome em homenagem a uma professora que lecionava em uma escola estadual em Amargosa. O terreno foi doado pelo Sr. José Almeida.

O acesso à escola acontece por meio de um pequeno veículo alugado pela prefeitura local, com recursos do Governo Federal. Este veículo faz o transporte das professoras entre a cidade e a escola e, no trajeto, leva também alunos que vivem mais afastados. A viagem da cidade até a localidade da zona rural em que a escola fica pode levar de 40 a 60 minutos, dependendo das condições da estrada e do clima, já que, quando chove, a estrada fica muito perigosa, por ser sinuosa, ter várias ladeiras e ser mal conservada.

A escola recebeu, no ano de 2007, uma série de melhorias na sua estrutura física e passou por algumas reformas. Dentre elas, destaca-se a reforma feita em 02 banheiros. Em 2010, novas reformas deram pintura nova, novo quadro branco, mastros para as bandeiras, forro na cantina, substituição de um tanque de água, o qual é abastecido por carro pipa a cada oito dias, pia inox e troca do piso da sala e cantina. Ainda assim, a escola é pequena, possuindo apenas 01 sala de aula, 01 área de chegada, 01 cantina e 02 banheiros (um masculino e outro feminino) que ficam separados da escola, dificultando o acesso em épocas de chuva. Segundo a professora colaboradora que atua neste local, o espaço físico reduzido é um dos principais agravantes da escola, que possui luz elétrica, porém, não tem água encanada, e é abastecida por um carro-pipa da prefeitura. A escola é murada, porém não possui, por exemplo, área suficiente para os alunos brincarem.

A sala, apesar de pequena (tem 6m x 6m), é bem ventilada e iluminada, possui forro de PVC, quadro branco, ventilador de teto e paredes revestidas. É decorada sempre, com materiais comprados ou construídos pela professora e pelos alunos. Tem 25 carteiras para alunos, 01 mesa e uma cadeira para o professor, aparelho de som, televisão e DVD, além de diversos materiais

pedagógicos (jogos, materiais emborrachados, mapas, etc.), livros literários e uma bancada com vários computadores que não funcionam.

A turma multisseriada desta escola tem alunos da pré-escola (04 e 05 anos), e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) com idades que vão dos 04 aos 14 anos. A defasagem idade/série é um problema, segundo relato da colaboradora que atua nesta escola; além do fato da comunidade não dispor de outro sistema de transporte que não seja o escolar. Isso dificulta o acesso a recursos e serviços como os de biblioteca, lan-houses, dentre outros. Como grande desafio, o docente pontua também a pouca participação da família nas atividades escolares dos alunos.

Em 2015, a escola teve 17 alunos matriculados, conforme distribuição apresentada na tabela a seguir.

QUADRO 06 – ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA NEUZA CERQUEIRA POR NÍVEL/ANO ESCOLAR: NÚMEROS DE 2015

NÍVEL/ANO ESCOLAR	Nº. DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	03
2º ano	01
3º ano	04
4º ano	03
5º ano	06
TOTAL	17

Fonte: Diário de Classe da Escola Municipal Maria Neuza - 2015

Segundo a professora colaboradora, do total de 17 alunos, ressalta-se que 01 possui síndrome de Down (11 anos) e outros 05 estudantes apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, tendo também grande defasagem idade/série.

Ainda sobre esta escola, serão apresentadas imagens do espaço físico como forma de melhor visualizar alguns dos elementos elencados.

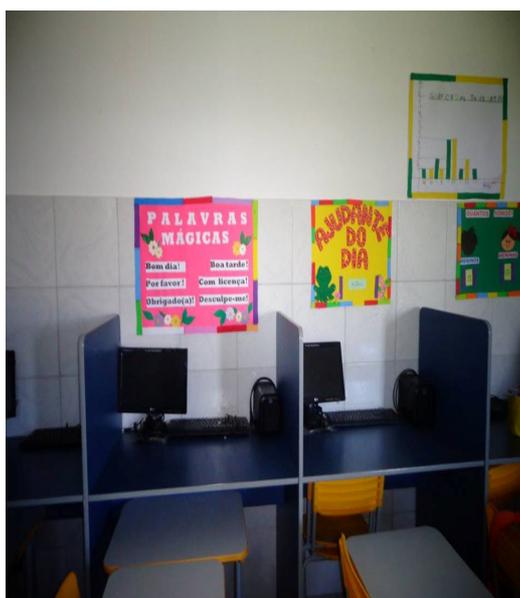
FIGURA 05 – RETRATO: ESCOLA MUNICIPAL MARIA NEUZA CERQUEIRA



Fonte: Arquivo da autora. Área externa.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Sala de aula.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Computadores.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Banheiros.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Cozinha.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Fonte: Arquivo da autora. Sala de aula.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Outro espaço no qual atua uma das professoras colaboradores da pesquisa é a *Escola Municipal Helmano e Humberto Castro*, que fica na localidade da Fazenda Timbó, no município de Amargosa. O nome da escola foi uma homenagem aos dois irmãos, proprietários da fazenda. Ela foi criada em 1979 em um galpão improvisado, construído pelos proprietários da fazenda, que também doaram o terreno e pagavam uma professora, que se deslocava diariamente da cidade de Amargosa para ensinar no local, segundo relata a docente que atua neste espaço.

Porém, tempos depois, a escola foi assumida pelo município, que reformou o prédio, dividindo-o em duas salas, uma cantina e uma sala de estar. É uma escola de pequeno porte, que possui 02 salas de aula, 01 cantina, 01 sala de recepção, 02 banheiros e área coberta e sem cobertura. Atualmente, a escola funciona apenas no turno matutino e atende 31 alunos, com idade entre 4 a 13 anos, matriculados da Educação infantil ao 5º ano, distribuídos em duas classes multisseriadas, conforme tabela a seguir.

QUADRO 07 – ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA MUNICIPAL HELMANO E HUMBERTO DE CASTRO POR NÍVEL/ANO ESCOLAR: NÚMEROS DE 2015

TURMA	SÉRIE/ANO ATENDIDA/O	No. DE ALUNOS	
		Por série/ano	Total
1	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	11
	1º ano	2	
	2º ano	5	
2	3º ano	11	20
	4º ano	6	
	5º ano	3	
TOTAL			31

Fonte: Dados levantados em campo pela autora.

A escola possui vários aparelhos e materiais pedagógicos com o intuito de facilitar o processo de ensino/aprendizagem das crianças, tais como televisão, aparelho de som, DVD, livros de história infantil (ofertados pelo programa PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), mapas, jogos e objetos adquiridos com recursos do PDDE (Dinheiro Direto na Escola), como notebooks.

Sobre os alunos, todos vivem na zona rural e dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do município para chegar até a escola. Os que vivem em comunidades mais distantes faltam muito por causa das estradas, que ficam intransitáveis em dias de chuva. A turma de 3º a 5º ano, classe na qual o professor colaborador atua, tem alunos de 8 a 13 anos, sendo que, dentre os alunos matriculados no 3º ano, 6 alunos são repetentes. Sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos alunos, o professor colaborador desta escola relata que é a leitura, o que afeta inclusive a interpretação de situações problemas, cálculos matemáticos e o entendimento dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Para melhor visualizar as instalações físicas da escola, a seguir algumas imagens do local são disponibilizadas.

FIGURA 06 – RETRATO: ESCOLA MUNICIPAL HELMANO E HUMBERTO DE CASTRO



Fonte: Arquivo da autora. Entrada da escola.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Área externa.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Sala de aula.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Notebooks.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Na comunidade do Córrego, distante cerca de 20 km da cidade, situa-se outra das escolas, a *Escola Municipal Senador Josaphá Marinho*, que recebeu esse nome como forma de homenagear um conhecido político baiano, nascido em uma cidade próxima, Ubaíra.

Com uma única turma multisseriada, a escola conta atualmente com 21 alunos, da Educação Infantil ao 5º Ano, o chamado “multisseriadão”²⁶, dividido de acordo com a configuração apresentada na tabela abaixo.

QUADRO 08 – ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA MUNICIPAL JOSAPHÁ MARINHO POR NÍVEL/ANO ESCOLAR: NÚMEROS DE 2015

NÍVEL/ANO ESCOLAR	Nº. DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	04
1º ano	04
2º ano	04
3º ano	04
4º ano	02
5º ano	03
TOTAL	21

Fonte: Diário de Classe da Escola Municipal Josaphá Marinho - 2015

A escola possui duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, uma área aberta, um depósito, um poço e uma rampa adaptada, além de salas revestidas. Chama a atenção o pátio e a área verde, o que não costuma ser frequente nas escolas rurais da região. Além disso, a sala é espaçosa, outro diferencial deste espaço escolar.

Sobre os recursos pedagógicos, a escola possui livros didáticos e literários, jogos educativos, material para trabalhos diversos (tintas, massas de modelar, lápis de cor, etc.), além de aparelhos como televisão, DVD, impressora, notebook e computadores. Segundo a professora colaboradora em atuação nesta escola, há uma tentativa grande da parte dele em articular o trabalho pedagógico para que ele não fique seriado, só que isso nem sempre é possível, relata a docente. Em algumas disciplinas ou conteúdos, fica viável essa articulação, mas em outras não.

Como um dos grandes desafios, a docente pontua o tempo, já que o mesmo é insuficiente para atender a cada série/ano integralmente, ficando na maioria das vezes algumas atividades inacabadas. Segundo a professora colaboradora, o espaço escolar é adequado e as dificuldades dos alunos têm sido sanadas, mas às custas de muitos desafios, já que a professora se vê

²⁶ As professoras chamam informalmente as turmas que reúnem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental de “multisseriadão”, porque, além de serem multisseriadas, nelas têm alunos de diferentes níveis de ensino e faixas etárias, chegando a ter alunos de seis séries juntas em uma mesma sala.

quase sempre sozinha, pois, como a escola é nucleada, a diretora e a coordenadora pedagógica acabam não indo com frequência no espaço escolar.

Na Escola Josafá Marinho, constata-se que há participação da família e da comunidade, porém ainda há pouco “espaço” para que os pais sejam ouvidos e atendidos nas suas necessidades e expectativas, apesar da “gestão democrática” que o município implanta nas escolas. O desejo de ter um planejamento que fosse voltado para a especificidade da multisseriação e da escola rural marca a fala da professora desta escola.

Ainda sobre o espaço físico, as imagens a seguir ajudam na visualização da escola rural.

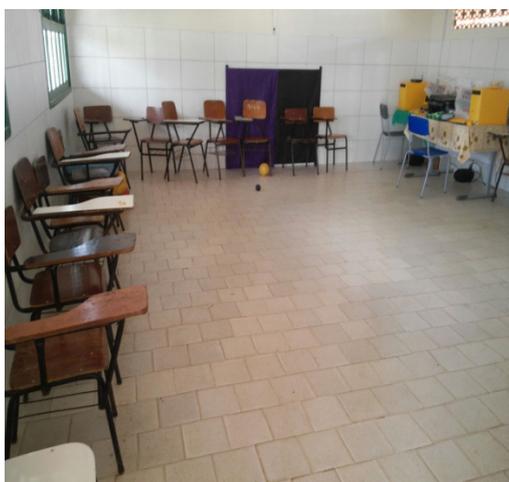
FIGURA 07 – RETRATO: ESCOLA MUNICIPAL JOSAPHÁ MARINHO



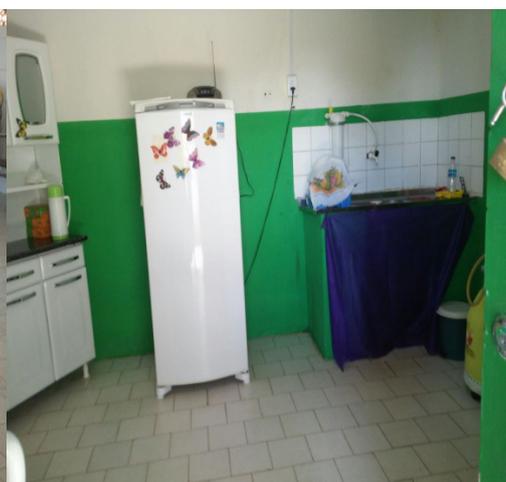
Fonte: Arquivo da autora. Entrada da escola. Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Computadores. Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Sala de aula. Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Cozinha. Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Banheiro.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Horta.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

O quarto e último espaço no qual atua uma das professoras colaboradoras é a *Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito*, que fica situada na comunidade de Tauá, aproximadamente a 13 km da sede do município de Amargosa. Seu nome foi uma homenagem a um médico que se notabilizou em várias cidades do interior baiano pelo atendimento que dava às comunidades de baixo poder aquisitivo.

Nesta escola, funcionam duas turmas multisseriadas. Em uma, estudam alunos da Educação Infantil, 1º e 2º ano. Na outra, atua a professora colaboradora, dando aulas aos alunos do 3º, 4º e 5º ano. No início do ano, a turma inteira, com 32 alunos, foi “dada” à docente colaboradora, que não aceitou a condição, colocando na Secretaria de Educação do município a impossibilidade de desenvolver um bom trabalho em uma turma com tantos alunos. Dessa forma, houve a divisão e uma nova professora chegou à escola. Entretanto, a escola só possuía uma sala de aula e, neste caso, um depósito teve que ser adaptado para que a turma dividida lá se acomodasse.

Observa-se na tabela abaixo o número de alunos matriculados na escola, a partir de informações levantadas junto à docente colaboradora deste estudo que atua no local.

QUADRO 09 – ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA MUNICIPAL DR. HAILTON JOSÉ DE BRITO POR NÍVEL/ANO ESCOLAR: NÚMEROS DE 2015

TURMA	SÉRIE/ANO ATENDIDA/O	No. DE ALUNOS	
		Por série/ano	Total
1	EDUCAÇÃO INFANTIL	06	16
	1º ano	06	
	2º ano	04	
2	3º ano	10	16
	4º ano	01	
	5º ano	05	
TOTAL			32

Fonte: Dados levantados em campo pela autora.

No que diz respeito à estrutura física, a escola tem duas pequenas salas²⁷, um hall de entrada e cozinha bem pequenas também e dois banheiros que se localizam do lado de fora. Há uma área de lazer em torno da escola, de tamanho bem reduzido, mas na qual é possível fazer uma horta, um jardim e ainda serve de local de brincadeiras para as crianças.

A escola não conta com água encanada, um carro pipa faz o abastecimento periodicamente. Segundo a docente colaboradora em atuação neste espaço, o fato da sala de aula ter um tamanho reduzido dificulta o desenvolvimento de diversas atividades. Apesar disso, a escola conta com um rico acervo de livros didáticos e literários, inclusive material para a formação do professor e também materiais pedagógicos variados (computadores, data show, televisão, aparelho de som, jogos e brinquedos, mapas, corpo humano, ábaco, etc.)

Como seus alunos têm idades próximas, a professora pode desenvolver um trabalho pedagógico de melhor qualidade, agrupando os estudantes de acordo com os níveis de aprendizagem, utilizando metodologias diversificadas, como livros didáticos, documentários, filmes e músicas para ministrar as aulas. Algumas vezes, entretanto, ela relata que tem dividido a lousa para 3º, 4º e 5º ano, pois alguns conteúdos demandam essa necessidade.

Como desafios ao trabalho docente, a colaboradora pontua o fato de o currículo ser urbanocêntrico e seguir a lógica da seriação e a dificuldade que os alunos têm com a leitura. Outro entrave ao desenvolvimento de um bom

²⁷ Estas “duas” pequenas salas são, como explicado anteriormente, uma sala de aula e um depósito, que foi adaptado para que os alunos fossem melhor atendidos em duas turmas e não em uma só.

trabalho, segundo ela, é a ausência da diretora e coordenadora pedagógica na escola diariamente, levando a docente a acumular, além da função de professora, a de coordenadora ou diretora algumas vezes, quando, por exemplo, precisa conversar com os pais ou ter que tomar atitudes administrativas.

Sobre o espaço da escola, as imagens a seguir retratam as instalações físicas, possibilitando um melhor entendimento de elementos supracitados.

FIGURA 08 – RETRATO: ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR JOSÉ HAILTON DE BRITO



Fonte: Arquivo da autora. Entrada da escola.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Horta/Jardim.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Sala de aula.
Pesquisa de campo, abril de 2015.



Fonte: Arquivo da autora. Área externa.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Ficou evidente, desde o primeiro diálogo com as docentes e seus espaços de trabalho, realizado em abril de 2015 para alinharmos alguns pontos

da pesquisa, que muitas questões e dificuldades ligadas às condições de trabalho nas classes multisseriadas das escolas rurais são comuns, tais como a invisibilização da seriação, o que leva as docentes a ter que seguir o modelo da seriação em suas classes. Outro problema é o acúmulo de funções e a “solidão” do trabalho, já que em várias escolas é normal elas serem as únicas professoras da instituição.

Dentre os desafios que vivenciam diariamente, elas citam as dificuldades para chegar ao local de trabalho, compartilhado com os alunos que enfrentam realidade semelhante, principalmente em dias de chuva. Existe ainda um alto índice de alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial ligadas à leitura. Outro problema que todas citam é a respeito da nucleação escolar, que impõe às docentes uma dinâmica de sobrecarga e pouco apoio da Secretaria de Educação, já que os gestores visitam esporadicamente seus espaços de atuação, muitas vezes uma vez por semana dependendo da demanda, pois têm que se dedicar a acompanhar todas as escolas do Núcleo. Além disso, o Secretário Escolar fica lotado na Secretaria de Educação do Município e toda a documentação dos alunos das escolas rurais encontra-se na sede do município, em Amargosa.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas é outra questão citada por várias professoras como um problema, já que ele não reflete a realidade do que acontece em uma escola rural e nas turmas multisseriadas, apresentando um belo discurso, segundo elas, mas não pontuando elementos que precisam ser tensionados, tais como o fato de que a maioria dos pais tem pouca escolaridade e, por isso, acabam não acompanhando seus filhos no processo de ensino/aprendizagem. Isso aumenta o distanciamento entre a comunidade e a escola, já que a família não se sente muitas vezes apta a opinar e a questionar o que não está claro.

Sobre as reuniões de planejamento, todas pontuam que estas acabam se tornando momentos para que as docentes escutem as determinações/sugestões da Secretaria de Educação do Município, como o quadro a seguir no qual há uma orientação sobre o horário das disciplinas da semana.

**QUADRO 10 – HORÁRIOS SEMANAIS DE CADA DISCIPLINA A SER
MINISTRADA NAS TURMAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA:
DISPOSIÇÃO PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- Matemática - Ciências	- Língua Portuguesa - Matemática	- Língua Portuguesa - Matemática - Artes	- Língua Portuguesa - Geografia	- Língua Portuguesa - História - Educação Física

Fonte: Elaboração de um docente colaborador, com base em sugestão da Secretaria de Educação.

Com base no exposto, a pesquisa proposta assume também um anseio de que as professoras, em seus processos (auto)formativos, se vejam como protagonistas e possam empreender ações que de alguma forma minimizem os desafios que vivenciam nos seus trabalhos cotidianos nas escolas rurais, principalmente aqueles ligados à leitura, apontados por todas como um desafio.

2.5 Sujeitos da pesquisa: professoras de classes multisseriadas

A intenção nesta seção é apresentar um pouco das colaboradoras deste estudo, suas características e potencialidades, apostando neste trabalho como investigação e possibilidade de mudança e (auto)formação, para a pesquisadora e para as docentes, neste ensejo de contínua mudança como característica inata do ser humano.

A escolha dos sujeitos das pesquisas acontece justamente pelo fato de que as professoras de classes multisseriadas são participantes e estão também vinculados aos Projetos *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* e *“Pibid - Classes Multisseriadas”* e o contato frequente com elas evidencia o quanto há de implicação nas suas trajetórias de vida, tanto com a docência como com seus processos formativos.

Minha história de vida e de leitura mais uma vez vem à tona, pois a lembrança sobre minha participação no Pró-leitura detonou em mim não só as memórias do que foi vivido no período, mas também a importância na minha vida pessoal/profissional deste projeto, de ser bolsista em projetos, de iniciar, através do Pró-leitura, o contato com a docência na educação básica. Daí, a

necessidade que tenho de valorização das histórias de vida e de leitura dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Aliado a isso, o fato de, na minha carreira profissional, ter vivenciado os processos excludentes que são impostos muitas vezes aos professores de escolas municipais, por questões político-partidárias, dentre outras, fizeram com que emergisse a necessidade de tomar medidas no sentido não só de valorizar, mas também de preservar suas identidades. Por isso, os nomes com os quais serão chamados no decorrer deste texto são fictícios e foram escolhidos pelos próprios colaboradores. Os critérios que elegeram para escolhas dos nomes foi o de pessoas ou sentimentos importantes nas suas trajetórias de vida.

QUADRO 11 – PERFIL BIOGRÁFICO DOS PROFESSORES COLABORADORES

NOME DO PROFESSOR (FICTÍCIO)	BRUNA	LÉO	LIBERDADE	FILIPA
Formação	Graduação em Letras (UNEB)/ especialização em estudos linguísticos e literários (UFBA) e em metodologia da língua espanhola (FINOM)	Graduação em Pedagogia (UFRB)/ especialização em educação do campo e desenvolvimento territorial do semiárido brasileiro(UFRB/ cursando História(UESC/UAB)	Graduação em normal superior (face) e em Filosofia (UFRB)/ especialização em educação e interdisciplinariedade (UFRB)	Graduação em Pedagogia (FACE)/ especialização em Psicopedagogia (FACE)
Tempo de docência	9 anos	10 anos	16 anos	15 anos
Tempo de docência em classes multisseriadas	2 anos	4 anos	3 anos	4 anos
Foi aluno de classe multisseriada	Sim	Sim	Não	Não
Situação funcional	Concurso	Concurso	Concurso	Concurso
Carga horária	25 horas	25 horas	25 horas	25 horas

Distância entre a residência e a escola que trabalha	22 km	20 km	13 km	14 km
--	-------	-------	-------	-------

Fonte: Dados levantados em campo pela autora.

Apesar de apresentar algumas informações sucintas, é possível perceber já na análise destes primeiros dados e informações coletadas sobre as colaboradoras da pesquisa, alguns elementos importantes que irão dar subsídios ao estudo desenvolvido. Com relação à formação, por exemplo, observa-se que todas têm graduação e pós-graduação lato sensu, algumas inclusive com mais de uma graduação/pós-graduação lato sensu. Duas delas manifestaram desejo de ingressar em pós-graduação scrito sensu, o que evidencia claramente esse movimento de desassossego já citado, que é tão característico destas profissionais.

Outro dado importante é que todas são concursadas e essa estabilidade profissional tem uma repercussão na prática, configurando-se em uma maior autonomia no desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas. Além disso, a carga horária deles é de 25 horas, o que propicia o envolvimento e participação em projetos e em outras ações formativas. São professoras com experiência profissional e algumas delas vivenciaram a experiência de terem sido alunas de classe multisseriada.

Em conversa inicial com as colaboradoras, busquei ressaltar a importância da pesquisa e deste olhar para si que a (auto)biografia proporciona, além de marcar o quanto o estudo poderá ajudá-las no desenvolvimento dessa docência pautada na intelectualidade que já empreendem, oferecendo-lhes novos caminhos de pensar as suas relações com a leitura e com a formação de leitores em suas classes.

Finalizando, defendo que o ato de falar de si apresenta-se nesta situação como uma ferramenta essencial para a produção do trabalho intelectual docente, corroborando com as ideias defendidas também por Giroux (1997, p. 162) quando diz que: “[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

A leitura de si e das suas experiências de vida e de leitura intenciona, então, denotar, nas professoras colaboradoras, um processo de reflexão com implicações na atuação docente, já que a relação entre o artesão e seu trabalho encontra-se mediada pela preocupação pela qualidade do produto. Dito de outra forma, o trabalho das “artesãs intelectuais” docentes de classe multisseriada e a formação de leitores nos contextos em que atuam se beneficiarão com o estudo proposto na medida em que ele oferecerá ferramentas para um (re)pensar das práticas e relação com a leitura.

III. LEITURA, RURALIDADES E MULTISSERIAÇÃO: questões que se entrecruzam

Em uma sociedade que exclui
dois terços de sua população
e que impõe ainda profundas injustiças
à grande parte do terço para o qual funciona,
é urgente que a questão da leitura e da escrita
seja vista enfaticamente sob
o ângulo da luta política
a que a compreensão científica
do problema traz sua colaboração.

(FREIRE, 2008, p. 17)

3.1 Ensino, ato de ler e práticas sociais: dimensões sociopolíticas da leitura

Tomo as palavras de Freire (2008) como ponto de partida para pensar algumas questões teóricas e práticas que se entrelaçam à discussão proposta neste estudo de problematizar a multidimensionalidade de elementos ligados ao ato de ler. Sendo assim, a intenção neste capítulo é a de propor um tecer reflexivo em torno dos diferentes fios que se cruzam às questões históricas, sociais e culturais da leitura e da formação leitora de professores e alunos das escolas rurais, ratificando que o ato de ler de forma conscienciosa está intimamente ligado à emancipação dos sujeitos.

Relacionar leitura e emancipação implica em discutir o contexto educacional brasileiro, que tem nos mostrado amplamente o entendimento da leitura enquanto um processo limitado de alfabetização. Identifica-se o aluno-leitor como o estudante que supostamente aprendeu a ler (na maioria das vezes de forma mecânica e irrefletida). Verificamos, assim, que a escola parte do ensino da leitura como um ato de decodificação, ou seja, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada, a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enorme dificuldade de compreensão do que leem. Os professores, muitas vezes envolvidos nessa visão de ensino de leitura, acabam reproduzindo essa concepção em suas salas de aula.

Entretanto, vivemos, na contemporaneidade, novas práticas de leituras na sociedade. Os alunos estão inseridos em novas tecnologias, em novas estruturas sociais, econômicas e culturais, em novas formas de ler e viver o mundo e anseiam por práticas pedagógicas, principalmente as relacionadas com a leitura, que estejam vinculadas aos seus contextos reais de vida. Ratifica-se então o quanto a leitura deve servir como incentivo para que o aluno possa observar a sua realidade e fazer inferências a respeito dela, modificando-a ou compreendendo-a de uma maneira menos conformista. A leitura, dessa forma, deve ser entendida como condição para uma educação libertadora, como condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas, já que apreender o sentido do que se lê, ir além da

decodificação de palavras, é conquistar a liberdade do conhecimento e a consciência da cidadania.

Defende-se então a leitura enquanto instrumento capaz de promover nos sujeitos a capacidade de reflexão, ampliando também as possibilidades de questionamentos e de busca de respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social. Formar leitores está para além de meramente informar, é um desafio maior, que se completa por uma relação dialética com os diversos trânsitos da vida social. As práticas de leitura precisam estar atreladas à realidade da vida diária e configurar-se como uma experiência ética e estética, na qual se entrelacem a poesia, a literatura, a pintura, o cinema, o teatro, a fotografia e muito mais, aproveitando o potencial criativo dos alunos e reabilitando o poder de transformação e sensibilização da educação. É nessa educação que afete o sujeito, sensibilizando, tocando, atraindo, despertando, que aposto e, nesta perspectiva, a leitura se configura como instrumental imprescindível para a construção de uma prática pedagógica que possa descortinar horizontes, estimular o pensamento e ampliar as possibilidades de leitura de si e do mundo.

Corroborando com as ideias supracitadas, retomamos o que já apreendemos de inúmeros estudos, dentre eles os de Freire (2008), Silva (1991) e de Yunes (1995) que a leitura é necessária para a plena inserção do sujeito na sociedade, pois se concebida como interação com o mundo, possibilita conhecimentos, descoberta e prazer. Silva (1991) defende que:

A leitura [...] passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. Daí ser a escola uma instituição formal que objetiva facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler (SILVA, 1992, p. 64).

Isso significa dizer que a necessidade de ser um leitor competente na sociedade contemporânea está intimamente ligada ao exercício da cidadania e à habilidade em utilizar os diferentes usos e modos de ler, adequando-os aos objetivos intencionados. A consciência acerca desta constatação remete-nos também a pensar sobre a compreensão crítica do ato de ler. Saber decodificar as palavras pura e simplesmente, realizar leituras sem, no entanto, atribuir

sentido ao que se leu tem se revelado insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas.

No caso específico deste estudo, ratifica-se a intenção de defender uma concepção de leitura bakhtiniana, como já afirmado, que entende a língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e, justamente neste uso diário, a língua passa a ser por ele configurada. Isso ocorre porque em situações de comunicação real é que o uso da língua é determinado, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve pressupor atividades que formem competentes usuários da língua, tornando-os bons leitores e produtores de textos – orais e escritos, formais e informais – já que é através dos diferentes textos materializados em diversos gêneros que esses usuários estabelecem suas interações comunicativas. Nesse sentido, já que a língua está na base da comunicação entre as pessoas, constituindo-se como um dos seus meios fundamentais, há que se considerar a urgência por uma educação que promova nos usuários da língua/estudantes a capacidade de se comunicar através da leitura e da escrita.

Segundo Bakhtin (2003, p.42): “A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana”. Logo, a linguagem tem um caráter de onipresença na vida dos seres humanos. Sem ela, o homem não conhece a si mesmo nem o mundo que o cerca. A língua, portanto, não é secundária. Não se pode minimizar sua importância, mesmo que inúmeros outros meios de comunicação, possibilitados pelas tecnologias, se proliferem.

A aquisição do conhecimento de/sobre a língua materna, a partir da concepção apresentada, a bakhtiniana, realiza-se de forma “natural”, à medida que uma criança vai estabelecendo interações com a família e à comunidade a que pertence. Tanto a família como a sociedade em geral promovem tal educação: o aprendizado linguístico se consolida a partir das experiências que uma criança vivencia no meio em que ela vive e convive. Assim, as regras internas da língua são apreendidas pelo falante desde tenra idade,

consolidando, dessa forma, uma gramática interna, que nos permite construir e decodificar estruturas linguísticas possuidoras de sentido.

Nesse contexto, a leitura deve estar para além dos livros, como pontua Freire (1992), ao narrar sua história de formação leitora. A leitura começa na compreensão do contexto em que se vive ou na relação estabelecida com ele, como também defende Foucambert (1994):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 05).

Segundo estes autores, em consonância com a concepção de leitura aqui adotada, a leitura está relacionada ao ato de questionar e explorar o mundo e os diferentes textos que circulam no mundo, buscando respostas - textuais e contextuais – através de uma ação crítica de acordo com os objetivos do leitor e com o contexto sócio-histórico-cultural em que ele se encontra. Logo, lê-se antes mesmo de entrar na escola, pois em sociedades grafocêntricas como a nossa, convivemos com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente.

Ser leitor é compreender situações para a formação cultural do indivíduo, ou seja, "[...] é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas" (SILVA, 1991, p.79-80), atividade que pode contribuir para a formação do sujeito e também determina a sua condição de atuante no seu meio sócio-cultural.

Entretanto, ainda que saibamos o quanto a leitura é importante para a formação plena dos indivíduos, convivemos historicamente na sociedade brasileira com uma imensa comunidade de leitores acríticos e que não utilizam a leitura de acordo com seus objetivos e modos de ler, como forma de interação e transformação social. Yunes (1995, p.196) nos adverte que:

“Apesar de seu valor, a sociedade brasileira relega a leitura a planos sempre secundários, encarando-a como uma experiência penosa.” Esta fala nos remete a pensar, a partir de então, em uma questão fundante neste estudo: a formação de leitores no nosso país.

A história da formação de leitores no Brasil poderia ser a história da imensa formação de ledores brasileiros. Como já citado, Perrotti (1999) faz essa fundamental diferenciação entre o que é ser leitor e o que é ser ledor, apresentando-nos a seguinte argumentação:

O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o ledor não se arrisca a fazer. (PERROTTI, 1999, p. 32)

O ledor, então, é o sujeito que se relaciona de forma mecânica com a linguagem, não se preocupando em atuar sobre o texto. O texto, para ele, “é tábula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo”. (Perrotti, 1999, p.32). Os leitores, pelo contrário, seriam as pessoas que vão em busca dos sentidos do que leem, pois reconhecem a linguagem como “uma moeda de duas faces”, geradora ao mesmo tempo de possibilidade ou precariedade, de presença ou ausência. (CORDEIRO, 2004), até porque é importante ressaltar a profundidade do pensamento do autor ao dizer que o horizonte dos ledores é o fechamento e o dos leitores, a abertura. (PERROTTI, 1999, p. 33).

Isso nos remete a pensar a leitura e a formação de leitores na escola. O que a escola vem fazendo? Formando leitores ou ledores? Formando para a abertura ou para o fechamento? Um olhar para as causas históricas do fracasso da maioria da população com a leitura, principalmente as pessoas das camadas mais populares, nos leva ao entendimento da tradição de exclusão da leitura que existe no Brasil. A leitura, em se tratando do nosso país, foi implantada para a classe que detinha alto poder aquisitivo e há que se questionar se a precariedade do sistema escolar brasileiro que ainda persiste não está relacionada ainda aos interesses desta classe na tentativa de formar leitores para a conformidade.

A leitura nas escolas brasileiras ignora o papel dinâmico que o texto exerce sobre o leitor e prossegue seu trabalho cotidiano, transmitindo respostas prontas, visando a reprodução dos saberes cientificamente acumulados, tornando, desse modo, inviável a tão sonhada possibilidade de formar leitores espontâneos, capazes de enxergar, no ato de ler, uma aventura rica e prazerosa. A leitura escolar acaba indo de encontro à perspectiva bakhtiniana de entender a leitura enquanto dialogismo, enquanto prática discursiva real. Sendo assim, a leitura tem aparecido como uma das principais lacunas do nosso sistema educacional, já que não permite que o leitor apreenda o sentido do texto, mas apenas decifre seus símbolos linguísticos sem compreendê-los (KLEIMAN, 2008).

Deste modo, o ato de ler não se configura como emancipatório, já que não permite que o leitor possa compreender, refutar, ressignificar, ou seja, ir além do que está escrito, fazendo da leitura uma atividade de fato transformadora. Oliveira (2006, p.18), ao falar da importância da leitura, pontua sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, considerando o ato de ler como “[...] uma porta de entrada para o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. A sua ausência fratura esse acesso e implica em fragilização de uma cidadania, necessariamente, ativa e transformadora.” O autor defende ainda a necessidade de uma Pedagogia da Leitura no universo escolar, uma ressignificação das formas de leitura que os alunos desenvolvem nas salas de aula, de modo que esta atividade passe a ser ativa, relacionada com o contexto em que o aluno se encontra, para ser uma prática social e não somente escolar. Além disso, é fundamental que o trabalho com a leitura nas escolas perpasse as diferentes áreas do conhecimento, não ficando restritas tão somente à área de Língua Portuguesa.

É desse modo que se entende a necessidade de formar leitores nas escolas rurais de modo que os leitores, professores e alunos, reconheçam a leitura também como dimensão política e que se instaure uma prática pedagógica leitora que reconheça a ação educativa como processo histórico, portanto, que possibilite dar consciência dos exercícios de poder que se efetivam na educação e que se busque formas de pensar na leitura também como poder para os sujeitos leitores. Esse estudo responde pelo problema de entender a leitura e a formação de leitores também em uma dimensão sociopolítica, já que o ato de ler tem uma dimensão de entrelaçamento

simultâneo com as questões de âmbito social e político de uma sociedade. Esta constatação acerca da importância da formação de leitores exige uma prática pedagógica para além da leitura escolar, mas também que entenda que ler é leitura de mundo, é desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a nossa atuação como sujeito histórico.

Se a leitura tem caráter tão relevante na formação de sujeitos críticos e que possam intervir no mundo de modo a transformá-lo, justifica-se que esta atividade seja repensada no âmbito das escolas rurais, espaços que têm sido historicamente desvalorizados. Diferentes fatores perpassam a dinâmica da formação de leitores em classes multisseriadas. Estudos anteriormente realizados (ORRICO, 2013 e 2015; ORRICO e FREITAS, 2014), apontam que as professoras de classes multisseriadas têm que lidar constantemente com uma multiplicidade de desafios, dentre os quais se destacam a falta de uma estrutura de apoio para a formação de leitores: bibliotecas, salas de leitura, incentivo das famílias, livros que tenham vinculação com a realidade do sujeito morador de áreas rurais.

Além disso, a formação leitora destas profissionais supracitadas também se apresenta como um desafio, já que os cursos de formação inicial não têm priorizado esta questão e os de formação continuada vêm atuando de modo a retirar a autonomia do professor, com atividades e sequências didáticas prontas e muitas vezes voltadas ao desenvolvimento das “habilidades” que o aluno terá que ter para se sair bem nas questionáveis provas e exames que avaliam os índices de desenvolvimento educacional (IDEB, Prova Brasil, etc), como atesta relatos de uma das professoras colaboradoras na pesquisa.

[...] esse ano na formação, eu vi uma preocupação maior que nos anos anteriores, antes não se falava de IDEB, não se falava de Provinha Brasil, nada se comentava... Esse ano eles imprimiram o material com as habilidades da Provinha Brasil e aí mostraram aos professores, fizeram impressões em bloquinhos de atividades para treinamento para Provinha Brasil para serem feitas nas escolas. Simplesmente, eles deram os materiais de atividades, isso aqui é uma atividade com as habilidades que caem na Prova Brasil, está aqui, aplique na sua sala. Mas, eu sei o porquê disso, foi cobrança, porque diminuiu o IDEB das escolas de Amargosa. (Filipa)

Diante do exposto, acredita-se que a temática envolvendo a leitura nas classes multisseriadas merece ser realmente estudada. Sendo assim, a aposta

neste estudo é pensar as histórias de vida e de leitura das colaboradoras como forma de pensar também nas suas ações pedagógicas enquanto formadoras de leitores e sua importância nas histórias de vida e de leitura de seus alunos, investigando de que forma a leitura tem sido entendida nas escolas rurais como forma de melhor compreender o mundo e os problemas que atingem quem vive e trabalha nestas áreas.

3.2 Formação leitora de professoras: implicações nas práticas pedagógicas

Nas últimas décadas, as produções acadêmicas sobre a formação do leitor têm aumentado de forma significativa, graças ao fortalecimento dos programas de pós-graduação no país e também à inquestionável relevância da temática para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O leitor e sua interação com o texto têm sido extremamente analisados pelos “olhares” de professores, psicólogos, psicolinguistas, bibliotecários e uma infinidade de pesquisadores. Entretanto, a despeito do aumento do número de estudos, o leitor que se pretende formar, aquele que consegue interagir com o texto, dialogando com ele, continua sendo um desafio nas escolas de educação básica, como já explicitado.

Indaga-se a partir de então sobre a formação do professor/leitor, já que se reconhece o quanto seu papel é importante, mas ainda busca-se conhecer e repensar as práticas de leituras vivenciadas pelos docentes de classes multisseriadas, já que eles atuam como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental muitas vezes de forma simultânea.

Na tentativa de entender mais sobre a temática em torno da formação leitora das professoras de classes multisseriadas e suas práticas de leitura, ou seja, do objeto deste estudo, levantamento foi realizado a partir de uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES. As buscas giraram em torno da intenção de encontrar investigações que se articulassem com a aqui desenvolvida e, para isso, foram utilizados os seguintes marcadores: Leitura em Classes Multisseriadas, Formação Leitora de Professores de Classes Multisseriadas, Formação de Leitores nas Classes Multisseriadas, Leitura em Escolas Rurais e Práticas de Leitura em Escolas Rurais. Deste levantamento, ficou evidenciado que inexistem pesquisas sobre a formação leitora de

professores de classes multisseriadas e de formação de leitores nestas classes, raríssimos estudos, entretanto, investigam as práticas de leitura em escolas rurais, o que evidencia mais uma vez a relevância desta pesquisa.

Apesar dos estudos recentes não intentarem sobre questões da formação leitores de professores de classes multisseriadas, percebe-se, no meio acadêmico, uma preocupação maior com o debate em torno da formação leitora de professores na educação básica, sendo que este tem girando basicamente em torno da busca de respostas para questões como: O professor, aquele que será o mediador da leitura, lê? Lê o quê? Qual seu perfil leitor, sua história de vida/de leitura?

Desses estudos têm se apreendido que os professores em formação nos cursos de Pedagogia vivenciam inúmeros desafios ao entrar na universidade com as leituras de textos acadêmicos, mas essa discussão não se encerra na universidade: ela tem como ponto de partida e de chegada as práticas de leitura na educação básica, porque o ensino de leitura neste contexto, principalmente no da rede pública, não tem sido efetivo na formação de leitores. O que tem causado preocupação é que a formação inicial do pedagogo também não tem trazido uma formação consistente para o professor. As próprias colaboradoras da pesquisa reconhecem essa realidade ao relatar que:

Na Universidade, eu não tive nenhuma formação na questão do ensino de leitura, inclusive eu li alguns livros logo no início eu fiquei meio fascinado para fazer a minha pesquisa... meu TCC na questão da linha da leitura, da formação de leitores, mas aí depois eu entrei no PIBID aí né... eu mudei completamente meu foco, mas assim eu ainda cheguei ler alguns textos, algumas indicações de alguns professores na época pra trabalhar com leitores, e aí eu percebi que a gente, inclusive a escola hoje não trabalha com o ensino de leitura, a gente trabalha muito com a questão da alfabetização, decodificação, decodificar os signos e escrever, mas formação leitora, a gente não tem. Então eu não recebi essa formação, até porque eu tive Prática Reflexiva na Alfabetização, então eu estudei os métodos de alfabetização, eu estudei como... mais ou menos como é que se alfabetiza e tal.. mas assim, o ensino de leitura não foi trabalhado.(Léo)

Na academia, tinha uma série de leituras a realizar por solicitações das disciplinas. [...] Então você acaba se tornando um leitor por necessidade, mas na faculdade é uma coisa, agora, vai pro chão da sala de aula. (Liberdade)

O que precisa ser problematizado de forma intensa é o perigo desta realidade apontada nos relatos docentes. O que acontece por conta desta situação é que logo, estando formados, os pedagogos estarão “repetindo” ou “reproduzindo” as práticas que vivenciaram nas salas de aula enquanto alunos, já que a graduação não é suficiente por uma formação leitora que possa transpor as marcas do passado. Sobre o ensino da leitura nas escolas de educação básica, Lima et al (2012, p. 2) aponta que esta atividade: “[...] clama por respostas concretas que superem o campo do subjetivismo e se efetive pela dialética do trabalho docente, onde a leitura é fundamental.”

Uma análise das práticas leitoras desenvolvidas por profissionais da educação básica apontam que as atividades de leitura nas escolas costumam ser fragmentadas, pouco motivadoras e centram-se na leitura de trechos de textos literários presentes nos livros didáticos, cuja finalidade está muitas vezes em se dissecar o texto ou em utilizá-lo para se trabalhar gramática ou outro conteúdo do currículo escolar (KLEIMANN, 2003). Sendo assim, constata-se que as propostas pedagógicas escolares em torno da leitura, sejam elas em escolas rurais ou não, basicamente não favorecem a formação leitora dos alunos nem o desejo de ler, logo a formação leitora do pedagogo precisa ser urgentemente revista, inclusive a formação literária, entendendo como fundamental a atuação destes professores na formação dos leitores de amanhã.

Os estudos sobre os percursos de formação de leitores/professores apontam que os cursos de licenciatura, exceto o de Letras, não têm se preocupado com a relação entre os graduandos e os livros literários, tipologia textual bastante utilizada nas práticas escolares com crianças. Uma realidade na educação básica é que o interesse pela leitura literária entre crianças não tem conseguido, muitas vezes, ser promovido; muito pelo contrário, o texto literário que se conhece nas escolas é tão fragmentado, limitado e escolarizado que o aluno já o lê achando que terá que “prestar contas” do que leu. Paulino (2009, p.1) atenta para o fato de que nas escolas os textos literários têm sido “(...) lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão?”

A literatura, entretanto, não pode se prestar a esse papel, “a obra literária é um objeto social” como afirma Lajolo (1995, p.17), objeto que nasce

da relação entre autor e leitor, não escolar apenas. A literatura não pode se prestar a ser usada como pretexto para se trabalhar conteúdos e conceitos escolares, como acontece na prática. Assim, a relação entre o texto e o leitor já nasce fadada ao insucesso, pois não há espaço para a interação, para o diálogo entre quem lê e quem escreve, “para que os silêncios e vazios do texto sejam preenchidos pelo leitor”. (CORDEIRO, 2004, p.97).

A autora Graça Paulino vem desenvolvendo na UFMG uma série de pesquisas através de um projeto de extensão sobre a formação leitora literária dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e alerta que estes profissionais quando começam a atuação nas escolas: “(...) não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção desses alunos no mundo da escrita”. (Paulino, 2009, p.22). O projeto da UFMG nasceu da constatação da necessidade de atuar na formação de professores de crianças como leitores, entendendo-se que a responsabilidade pela formação literária escolar das séries iniciais é atribuída a educadores que, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos letrados literariamente. O que consideramos formação de um leitor literário pode ser explicitado na citação de Paulino (2009):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem. (PAULINO, 2009, p.8)

É aí que se estabelece um grande paradoxo envolvendo essa temática: o professor em formação nos cursos de Pedagogia será responsável com a formação leitora dos seus alunos e terá que conhecer uma variedade de tipologias textuais, mas no seu percurso formativo não vivenciou, na educação básica, práticas escolares que lhe permitiram a construção de uma relação prazerosa com diferentes tipos de textos. Ao ingressar na universidade, também não, pois ele estará em um local onde a leitura literária é

desvalorizada e quase que suprimida. Entretanto, após se formar, terá que se responsabilizar pela formação leitora dos seus alunos nas escolas e conhecer bastante sobre literatura infantil.

Os estudos de Graça Paulino à frente do projeto de extensão da UFMG têm constatado justamente essa situação, já que apontam que os educadores públicos da educação básica costumam ler pouco também pelo fato de que não frequentam livrarias, raras no país e ausentes em seus bairros e cidades, assim como só têm geralmente acesso à biblioteca escolar, cujo acervo se dirige aos alunos-leitores. Por um lado, verificamos que, quando o governo investe na chamada “Biblioteca do Professor”, de preferência adquire livros teóricos, para a formação continuada, considerando as obras literárias supérfluas, quando comparadas às de utilidade para a formação profissional. Além disso, as pesquisas feitas pelo grupo da UFMG tem ratificado algumas constatações já feitas, de que as docentes são em maioria quase absoluta mulheres, de origem social de camada popular, que vêem na docência uma possibilidade de ascensão social. Isso significa que, na maioria das vezes, ultrapassam seus pais em escolarização, não tendo vivenciado contato frequente com a literatura na infância e nem na fase adulta.

Autores como Oliveira (2007), que investigam a prática de leitura das estudantes de cursos de Graduação em Pedagogia, retratam a ausência de práticas de leitura literária nos cursos de formação inicial de pedagogos. Em todos os níveis de ensino, há uma maioria de educadores que leem pouco, mas no caso dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esta realidade se apresenta como grave por serem eles os responsáveis pelos primeiros contatos das crianças e jovens com as obras literárias. Urge, então, investigações sobre a temática exposta, a da formação leitora dos pedagogos, até pela necessidade evidenciada na fala dos professores sujeitos da pesquisa que são, em sua maioria, pedagogos.

É uma base muito fraca com relação à literatura, você vê assim muito pouco essa questão de literatura. E na faculdade eu me lembro de pouquíssimas coisas relacionado à literatura. A literatura infantil que é a que se trabalha com crianças, nem na faculdade nem nos cursos de formação continuada. Eu acho que precisa mais, porque os cursos de formação continuada lhe dão informação, mas é mais voltado muito pra questão didática, metodológica... Até que agora tem um curso que vem, o Pacto, que vem trabalhando com a questão de literatura ...

Porque tem a leitura deleite que o Pacto traz... e diz que é leitura deleite, mas tem que ter todo dia, do jeito que mandam, então ela está mais no lugar da obrigação. (Filipa)

Em mim, a escola não foi suficiente para despertar o gosto pela leitura. Quando era pequena a gente só lia mais os textos do livro didático e poucos e raros textos apresentados pela professora. [...] A minha formação leitora surgiu mais com a convivência diária com minha irmã, mais velha que eu, sempre fascinada com o mundo da leitura, foi ela quem me despertou a curiosidade e o gosto pelos livros. Minha irmã, ela se escondia na casa de minha vó pra ler e quando ela via que era algo que ia me chamar a minha atenção ela me escondia também na casa da minha avó. Minha mãe ficava em desespero procurando cadê a gente que era pra ajudar a fazer as coisas em casa, e a gente todas duas trancadas no quarto da minha avó, quietinhas só lendo. Agora, com relação à literatura...Na faculdade? Não forma direito não. Até mesmo porque a gente ia à biblioteca e procurava uma obra, cadê o livro? Não tem. (Liberdade)

Observa-se que o estudo dos percursos de leitura e formação instaurado por este estudo com professoras de classes multisseriadas de escolas rurais gerou, nas colaboradoras, um (auto)conhecimento e uma reflexão sobre suas memórias e sobre a atuação docente na atualidade, apoiando o que Nóvoa (1995, p.25) diz quando este aponta que: “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” e ainda na perspectiva apontada por Souza (2008, p.37) que ratifica o potencial das narrativas autobiográficas, “[...] tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de auto formação e de intervenção na construção identitária de professores” .

Entende-se, dessa forma, o rememorar dos nossos percursos leitores, meu e das colaboradoras, como possibilidade de redesenho das nossas formas, enquanto professoras, de leitura de nós e do mundo, implicando em novas formas de nos relacionarmos com a leitura e com a docência.

3.3 Ambivalência afetiva do formador de leitores na contemporaneidade

Com o objetivo de possibilitar uma reflexão e novos olhares acerca de questões reais, simbólicas e imaginárias da prática docente na

contemporaneidade, a intenção nesta seção é a de promover uma discussão sobre a temática da formação de leitores nos espaços escolares com ênfase na ambivalência afetiva que o docente vivencia com esta prática. Esse desejo de promover novos olhares para as questões que perpassam este tema surgem do contato com professoras de educação básica, especialmente as de classes multisseriadas, que relatam ser surpreendidas com a realidade das escolas rurais e apontam também para uma frustração ao depararam-se, principalmente, com a castração na profissão, ao não conseguir formar leitores dialógicos, para além da decodificação de palavras.

Antes eu trabalhava... eu trabalhei a maior parte do tempo em turmas regulares [...] Agora, eu tenho três anos agora com turmas multisseriadas e assim... É bem diferente a relação de uma turma pra outra... E com a Educação Infantil junto então... Muito complicado... no início... no caso, os três primeiros meses que correspondem à primeira unidade foi bem difícil, primeiro pra você fazer o diagnóstico da turma e segundo pra você saber como que você vai dividir, como é uma turma tão assim.... idades diferentes, tudo diferente, até os conteúdos são bem diferentes... e as necessidades diferentes. (Filipa)

[...] a gente com quatro horas de aulas todo dia, para dar aula numa turma multisseriada e para dar conta dos conteúdos e da formação leitora que a gente pensa que deve ser não tem como. A gente tenta, mas... (Léo)

Porque o processo de leitura demanda muito tempo, muito tempo. Se realmente a gente for fazer... eu sei que a gente não vai fazer tudo num dia só, a gente não vai trabalhar tudo de leitura num dia só, mas na classe multisseriada é assim... se todos os dias a gente tirar um tempo para leitura, outras áreas vão ficar com deficiência. (Bruna)

Reconhecendo a docência na contemporaneidade como um exercício de ambivalência perpassada por sentimentos prazerosos e desprazerosos e ciente de que as angústias vivenciadas pelas docentes colaboradoras com os desafios vinculados à formação de leitores na contemporaneidade trazem implicações na vida destas professoras e nas suas práticas pedagógicas cotidianas, acredita-se importante refletir sobre aspectos da atuação docente em classes multisseriadas no que diz respeito à forma como as professoras organizam o trabalho com a leitura em suas classes e como lidam com os prazeres, frustrações, cobranças e angústias vividas, na tentativa de entender as narrativas autobiográficas como possibilitadoras do conhecimento de si e da busca pela construção de uma docência marcada por afetos prazerosos.

Jesus (2000) apresenta o conceito de mal-estar docente como um fenômeno que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional, compreensíveis pelas transformações sociais que ocorreram especificamente na segunda metade do século XX e que tiveram forte influência sobre a educação. Os desafios para os educadores na contemporaneidade têm se multiplicado e se intensificado, agravados por fatores com a desvalorização do professor e a democratização do ensino, que gerou aumento de alunos e de docentes, levantando inúmeros questionamentos acerca da necessária qualificação destes educadores. Além disso, o docente vivencia uma realidade de um novo contexto presente, que delega ao professor muitas vezes função que até então eram atribuídas à família.

Juntando-se a isso temos uma realidade de constante capacitação imposta aos professores, de falta de materiais para a realização dos trabalhos planejados, de falta de investimentos necessários, da questão salarial e ainda de uma série de outros dilemas da realidade docente contemporânea, inclusive o da falta de apoio das famílias nas práticas escolares, queixa bastante recorrente entre as professoras colaboradoras da pesquisa, sendo apontada como entrave na formação de leitores.

[...] assim... a gente sabe que em casa eles não têm apoio... a atividade que vai pra casa sempre volta sem responder, infelizmente é uma realidade da região que eu trabalho. Então para aprender a ler tem que ler, e o momento que a gente tem com eles é na escola, os pais não vêem sentido, nem na escola, nem nas atividades assim, atividades que voltam pra escola no caderno que vão para casa, voltam imundas pra escola, nem o próprio cuidado com o material os pais ensinam, você percebe que algumas famílias, muitas famílias não ensinam isso, são coisas básicas, para que cuidem daquilo ali, que valorizem o que você tem ali. Hoje está tudo a cargo da escola. Eu acho que precisava de projetos e mais atividades para os pais perceberem, para mostrar aos pais a importância da escola e eles acreditarem mais. Por que hoje, a família está muito voltada só pro Bolsa família, a condição mesmo de comer. Ou manda o menino pra escola ou chega no final do mês vai cortar o dinheiro e o menino não vai ter dinheiro para comer. Mas eles não mandam os meninos para aprender, para mudar de vida, são muito poucos os que mandam e que vêem uma perspectiva de vida melhor a partir da escola, precisa de incentivo, você não percebe mais isso, na região que eu trabalho mesmo você não consegue perceber mais isso. (Filipa)

[...] e aí é o que eu bato na tecla e a gente tem muito pouco tempo com esse aluno na escola para atender a tanta demanda e para formar realmente o leitor que eu quero. Tem que ter muito apoio da família. (Bruna)

Em meio a tantas problemáticas da educação contemporânea, ainda têm sido imputados às professoras os possíveis motivos para o fracasso dos alunos. No que diz respeito ao trabalho com as práticas de leitura, as docentes se vêem como responsáveis não só pela formação de leitores, mas também pela exclusão ou inclusão dos seus alunos na sociedade. Sendo assim, as docentes que trabalham com crianças nas primeiras fases da escolarização ficam em evidência constante, tendo suas práticas reguladas e avaliadas, principalmente neste contexto de avaliação educacional a que são impostos e de cobranças para atingir os índices do IDEB e outros exames de regulação docente. Sobre esta questão, Moura (2013) alerta que:

[...] dentro da lógica das políticas de regulação, a autonomia docente tem se limitado ao discurso das políticas, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido, tornando-se uma mistificação legal. O professor nesse contexto de regulação tem exercido mais o papel de “colaborador” do que de um “intelectual”, fazendo da docência uma atividade cada vez mais regulada, e sem muitos espaços para autoria pedagógica. Moura (2013, p. 1)

A formação de leitores passa a ser alvo de inúmeras angústias para as docentes, acarretando demandas de ordem emocional e levando-nos a um entendimento acerca da necessidade da importância das narrativas autobiográficas como forma de vivenciar momentos de reflexão e de promoção de uma escuta sensível acerca das queixas e afetos prazerosos e desprazerosos vivenciados com a formação de leitores. Ressalta-se, assim, a importância da escuta dos relatos das docentes sobre seus percursos e histórias de vida-formação leitora.

Percebemos que esta escuta aponta-nos para uma ambivalência com relação à leitura, ora prazer, ora desprazer, gerada pela relação que construíram com a leitura ao longo das suas vidas, com as exigências contemporâneas da docência e com a dificuldade em promover a formação de leitores que consigam dialogar com os diferentes textos lidos. Todos estes fatores têm sido focos de frustração, causando um mal-estar docente, caracterizado pelo adoecimento de professores, pelo abandono da profissão ou

ainda a indiferença. Essa angústia, por sua vez, traz implicações na vida e atuação profissional das educadoras, já que se reconhece a relação de angústia a um impedimento, a uma armadilha, a armadilha narcísica²⁸.

Nesta perspectiva, estudo desenvolvido por Rebouças e Orrico (2015) revela que o sentimento de não conseguir formar leitores aproxima-se ao vivenciado por alguns médicos e outros profissionais de saúde ao lidar com o óbito. O médico, em tese, foi formado para curar, manter a vida. O óbito, mesmo que inevitável, parece uma espécie de ferida narcísica, um defrontar-se diretamente com sua impossibilidade, e, por consequência, com sua falta, sua castração, além de sua própria finitude. As reflexões tensionadas no estudo levaram os autores ao questionamento se ocorre a mesma situação com os professores, embora falando de objetos diferentes. Assim como para a medicina, o óbito (o não conseguir curar) implicaria o sujeito médico a deparar-se com sua castração, na educação, o não conseguir formar leitores e só, em sua maioria, decodificadores de palavras, gera sentimentos semelhantes no educador.

Logo, aposta-se nas narrativas autobiográficas como espaço para que as professoras possam refletir e entender questões de foro íntimo que se interligam à formação do sujeito e a sua prática profissional. É neste ensejo que se propõe, nesta pesquisa, o encontro destas professoras com suas raízes, memórias e origens, acreditando na potencialidade deste confronto, como capaz de promover um repensar da relação que estas docentes construíram com a leitura ao longo das suas vidas, possibilitando assim que elas possam atravessar seus estranhamentos, entendendo suas angústias e buscando solucioná-las com a criação de alternativas de leitura e de práticas de formação de leitores mais prazerosas.

²⁸ A Psicanálise aponta que angústia e narcisismo caminham juntos. Narcisismo implica em fixação na própria imagem, em autoestima. "O impedimento que aparece está ligado a esse círculo que faz com que, pelo mesmo movimento com o qual o sujeito avança para o gozo, isto é, para o que está mais longe dele, encontra essa fratura íntima muito próxima, de quê? De deixar-se levar por sua própria imagem, pela imagem especular. Essa é a armadilha" (Lacan, 1962-1963, p. 19).

3.4 Leitura, literatura e identidade cultural rural: a busca pela singularidade negada

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
(FERNANDO PESSOA, 1993, p. 49)

A escolha da epígrafe nos possibilita pensar em identidade, remetendo-nos à reflexão e ao questionamento: Sim, mas o que resultamos de tudo? De tudo o que vivemos, ouvimos e lemos? Como se constrói a nossa identidade? Essas indagações têm ganhado força na contemporaneidade, promovidas, principalmente, pelas discussões em torno do que tem se chamado de “crise de identidade” ou do pertencimento. (HALL, 2003)

Apreendemos dos estudos de Bauman (2001) o quanto a identidade se revela como construção e inconclusão, sendo esta um processo que não cessa de acontecer e vai se revelando nos encontros com o outro e na ressignificação dos nossos próprios referenciais, diante de tudo o que vivemos e convivemos. Segundo Faria e Souza (2011, p. 1): “A essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras [...]”. Da mesma perspectiva que Bauman, mas interessado na identidade cultural, Stuart Hall (2003) demonstra preocupação com a descentração do sujeito moderno e apresenta o conceito que denomina de “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Com o objetivo de, a partir de agora, promover um debate sobre questões que circulam no entorno da interseção entre literatura, identidade e cultura, as ideias aqui apresentadas refletem um movimento teórico-reflexivo em torno da relação entre as práticas de leitura e a construção identitária de crianças e jovens que estudam em escolas rurais. Essas questões se fundamentam ao constatar que as práticas de leitura desenvolvidas nas classes multisseriadas têm sido pautadas em livros literários e materiais pedagógicos cuja visão da cultura rural apresenta-se, muitas vezes, de forma estereotipada ou ausente, reforçando marcas preconceituosas que existem na sociedade sobre as pessoas que trabalham e habitam nas áreas rurais brasileiras.

Como forma de apreender elementos da prática pedagógica nas classes multisseriadas das escolas rurais e entender a dinâmica da organização do trabalho com a leitura nestes locais, torna-se importante problematizar quais os textos que as professoras de classes multisseriadas utilizam no fazer pedagógico cotidiano, se são os do livro didático, dos livros literários, dos projetos ou outros e quais as concepções de rural que trazem, além das práticas que elegem, pois assim como os textos, estas revelam, muitas vezes, silenciamentos.

Nesta perspectiva, entende-se, dos relatos das professoras colaboradoras na pesquisa, que muitas vezes são elas as responsáveis por reinventar seus cotidianos, aproximando os materiais que recebem da sua realidade, do contexto social e (re)criando novas formas de se pensar a leitura em suas classes, rompendo com a visão urbanocêntrica que impera nestes materiais e que contribuem para desenraizar os sujeitos da suas marcas culturais ao negar-lhes a representatividade das suas singularidades nas práticas educativas.

Ao observar as práticas e materiais didáticos e livros literários utilizados no trabalho cotidiano no contexto das classes multisseriadas, fica evidente que o aluno proveniente da zona rural tem tido sua identidade muitas vezes invisibilizada e suas ruralidades - que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2011, 2012; RIOS, 2011), não têm sido valorizadas. Seus processos identitários muitas vezes acabam sendo negados para a criação de uma identidade mais adequada à escola, já que a maneira como os alunos da roça são percebidos nos materiais pedagógicos, é de negação às suas maneiras de ser, viver e apreender o rural.

Ao analisarmos a presença do sujeito da roça na literatura infanto-juvenil que circula nas escolas, por exemplo, evidencia-se que a visão desta cultura tem sido ou ausente nos livros adotados ou percebida de forma marginalizadora e estereotipada, reforçando as marcas preconceituosas que existem na sociedade brasileira sobre os sujeitos que vivem, trabalham e/ou estudam em áreas rurais. Bourdieu (1999), ao discutir sobre as sociedades contemporâneas e as relações sociais que mantêm os diferentes grupos sociais, tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante, afirma o quanto a escola tem sido espaço da perpetuação das desigualdades sociais. Essa máxima é confirmada quando se

observa que o material literário utilizado pelas professoras de classes multisseriadas muitas vezes não reconhece e contempla a diversidade cultural brasileira, atendendo quase sempre às ideologias hegemônicas, que usam o livro como um veículo da indústria cultural a favor da imagem do indivíduo branco e urbano como única referência positiva.

O que se constata é que a escola, inclusive às localizadas em áreas rurais, ao ignorar a diversidade sócio-cultural existente na nossa sociedade, acaba selecionando e privilegiando as manifestações e os valores culturais das classes hegemônicas, explicitando aos seus alunos que eles precisarão dominar outro aparato cultural e concepção de mundo que não é o seu. A ação pedagógica, nesses casos, tende à reprodução cultural e social, pois os filhos das classes trabalhadoras rurais têm, na escola, um espaço de ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática, já que os materiais didáticos e literários mostram, de forma implícita ou não, o quanto eles são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, mostra que eles necessitam apreender novos padrões ou modelos de cultura para serem inseridos na sociedade.

Ratificando o quanto é inegável que elementos da diversidade cultural brasileira precisam estar presentes na literatura, pois eles contribuem para a visibilidade de outro imaginário cultural, baseado no princípio da diversidade e da pluralidade, das ruralidades, das africanidades e toda a nossa multiculturalidade, o que se torna essencial para a concepção da identidade do povo brasileiro e da criança/jovem morador de área rural.

Dessa forma, as preocupações em torno do leitor que está se formando nas classes multisseriadas das escolas rurais deve perpassar também pelo entendimento do quanto a leitura nestes locais tem sido desvinculada das raízes identitárias dos sujeitos, buscando formas de se pensar o ato de ler nas classes multisseriadas como forma de romper com a lógica urbanocêntrica e de implementar um processo de ensino/aprendizagem nestes locais fundamentado em atividades e propostas pedagógicas que sejam representativas das singularidades de quem vive e trabalha em áreas rurais, valorizando seus processos identitários.

**IV. NARRATIVAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS LEITORAS
DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS:
ressignificando a formação de leitores
nas escolas rurais**

É necessário sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.

(SARAMAGO, 1998, p. 27)

4.1 Narrativas de vida/leitura/formação: com a palavra, as professoras

A epígrafe de Saramago (2008), retirada de um conto do autor, chamado *O conto da ilha desconhecida*, texto no qual é narrada a busca de um homem por uma ilha que não consta em nenhum mapa, uma ilha, de fato, desconhecida leva-nos à reflexão: O que leva uma pessoa a ir atrás do que não se conhece? É a pergunta que gira em torno do conto. A história nos leva a refletir sobre a maneira como lidamos com o desconhecido e, Saramago, através desse conto, brilhantemente faz uma metáfora da necessidade de fazermos uma viagem em direção a nós mesmos, saindo de nós para nos enxergarmos de fato.

Trazer o passado à tona representa o sentido da grande descoberta humana: a descoberta do (auto)conhecimento, a busca de nós mesmos, do nosso mundo interior, a ida aonde nenhum outro jamais esteve. A leitura do conto nos leva a pensar sobre uma identidade aberta, em construção, que é percebida como possibilidade de criação de novas identidades.

E é apostando neste recordar como dispositivo potencializador da (re)descoberta de si é que se inicia agora a escuta das narrativas de vida, de formação e de leitura das professoras de classes multisseriadas sujeitos da pesquisa, propondo um tecer reflexivo em torno dos seus relatos e também dos diferentes fios que se cruzam aos múltiplos elementos históricos, sociais e culturais ligados ao ato de ler e de formar leitores, relacionando-se de forma crucial ao objeto de estudo.

4.1.1. Percurso formativo: memórias, experiências e práticas leitoras

Acreditando que o refletir sobre o percurso formativo de leitura irá impulsionar, nas docentes colaboradoras deste estudo, a elaboração de uma série de sentimentos, sensações e percepções de si e do outro, permitindo que estes sujeitos se ressignifiquem como leitores/docentes/formadoras de novos leitores, é que se inicia a escuta dessas narrativas.

Yunes (1995) afirma que:

O processo de descoberta e afirmação do eu tem então como elemento constituinte fundamental a tomada de consciência da

própria história, o entrelaçamento das memórias pessoais e sociais, o situar-se no tempo entre os homens. Este exercício desencadeia a valorização do sujeito, desautomatiza o estar no mundo "como qualquer outro" e começa a conferir uma certa identidade a cada ser humano. (YUNES, 1995, p. 192)

E é nessa tomada de consciência e afirmação do eu, citadas por Yunes, que busco apreender formas de ler os percursos de formação, práticas e experiências das professoras colaboradoras com a leitura nas diferentes tramas que os enredam. Para tanto, a análise interpretativa-compreensiva das narrativas sobre os seus percursos formativos de leitura possibilitaram-me organizá-las em três eixos temáticos que discutem questões sobre 'memórias da infância', 'experiências leitoras' e 'práticas culturais de leitura', possibilitando-me sistematizar questões sobre percursos formativos e práticas de leituras das colaboradoras da pesquisa.

No que se refere ao primeiro eixo temático - Memórias da infância – apreendo que rememorar como sinônimo de recordar, de lembrar, possibilita ao sujeito narrar modos como se constituiu e vem se constituindo leitor e formador de leitores, intermediados com suas memórias de infância e de formação. Significa trazer à tona lembranças, histórias e memórias carregadas quase sempre de um profundo significado. Certamente, por isso o paradigma hermenêutico (RICOUER, 1976) e a abordagem compreensiva destacam a relevância do sujeito como um intérprete de si e de suas experiências, situando a memória como fundamental neste processo. Entende-se que refletir sobre as memórias de leitura e de infância leva-nos ao entendimento de que leitor estamos nos formando, o que se torna essencial nesse estudo como forma de enxergar o que está em nós e quais os caminhos a seguir.

As memórias de leitura das docentes que colaboraram nesta pesquisa evidenciam importantes elementos que se apresentam como pontos de reflexão, dentre eles a importância que a geração dos seus pais atribuía ao papel da leitura, inclusive como forma de mudança de vida, realidade comum entre os pais dos filhos das classes trabalhadoras rurais.

Olha, assim... eu comecei ir para escola com 7 anos, porque naquela época não tinha escola de educação infantil no campo. Então na roça só tinha o ensino fundamental que era obrigatório só a partir dos 7 anos, mas, antes de ir pra escola, minha mãe, ela era assim, tinha pouco conhecimento, mas o pouco conhecimento que ela tinha, ela passava, ela era

alfabetizada, sabia ler e escrever e aí ela me ensinava, ela comprou uma cartilha pra mim, eles chamavam um ABC, era uma coisa muito engraçada que ela soletrava: es-co-la... da mesma forma como ela aprendeu ela tentava me ensinar [...] soletrando, mas o interessante é que a forma que minha mãe me ensinava a ler em casa, quando eu cheguei na escola não era diferente, era igual... (Léo)

[...] tenho meus pais que são semianalfabetos como grandes responsáveis pela minha formação leitora, pelo incentivo deles, quando eu via minha mãe lendo palavras pouquíssimas e quando a gente pedia pra ela ler frases e ela sentia muitas dificuldades, eu via esse quadro e queria mudar, meus pais mal sabiam ler e eu não queria aquilo para minha vida. Meus irmãos mais velhos tiveram que largar a escola para ajudar meus pais na lavoura, então assim eu fui a que... eu e mais dois irmãos, que tivemos a oportunidade de enveredar aí pela área do conhecimento, então eu disse eu tenho que abraçar as oportunidades que me são dadas porque eu não quero essa realidade que meus pais tiveram para mim, então isso me impulsionou bastante, então isso foi a mola precursora para dizer assim... Eles (os pais) entendiam a importância da leitura e queriam passar isso pra gente, ainda ontem eu conversando com meu pai ele disse que era para eu continuar estudando, não parar. Então ele vê essa mudança de vida que eu consegui através desse mundo do conhecimento porque ele sabe que ele não teve condições de ter, mas que eu posso... (Bruna)

Na verdade, meu pai era semianalfabeto, ele era leitor, do jeito dele, porém assim ele mal escrevia... não conseguia escrever... eram poucas as palavras, escrevia do jeito dele, faltando letras e tal... Mas ele sempre teve um interesse para isso de leitura, de comprar revistas para a gente ler, para incentivar, ele comprava muita revistinha pra gente. (Filipa)

Observa-se, nos excertos acima, o reconhecimento dos pais das professoras colaboradoras sobre a importância da leitura. Ratificando uma ideia citada anteriormente, percebe-se que os pais das colaboradoras viam o ato de ler como instrumento que representaria uma espécie de “chave” que permitiria aos seus filhos a abertura de “portas” que para eles sempre estiveram fechadas devido à baixa escolarização deles. Ao refletir sobre estes relatos, reconheço que essa realidade tem implicações na relação que os sujeitos da pesquisa vão construir com a leitura ao longo das suas vidas, levando-os a entender o ato de ler como realmente transformador. Inclusive isso leva as professoras ao questionamento do papel da família na formação leitora dos seus alunos, a ausência dos pais no acompanhamento e incentivo dos filhos é um dos fatores apontados pelas docentes como impedimento do desenvolvimento leitor dos alunos.

Outra lembrança que estas professoras percebem, ao rememorar suas histórias pessoais de leitura e seus percursos iniciais de formação – infância e leitura – é a ausência de uma diversidade de materiais de leitura nas suas trajetórias, revelando lembranças de um tempo em que o livro didático muitas vezes era o único material de acesso a diferentes textos. Isso fica evidente na fala das professoras Bruna e Liberdade quando estas afirmam que:

Olha... eu nunca fui uma criança que tivesse muitos livros de literatura ou que tivesse uma biblioteca em casa, eu sempre fui uma criança que quando tinha acesso aos livros era na escola... Então assim, quando era criança, eu manuseava poucos livros, porque assim... **nossa escola pública, hoje, nós recebemos um acervo bom, mas há alguns anos atrás isso não acontecia**, então na nossa infância o contato com o livro era muito pouco, na verdade **não era tanto como tem hoje que é uma disponibilidade de livros...** na minha escola mesmo, a gente tem um acervo bom de livros, não é o ideal, ainda, mas a gente tem em comparação há alguns anos já vividos eu observo que a gente tem uma gama de livros para oferecer para os meninos se deliciarem. Eu, quando criança, me deliciava com as histórias que tinham nos livros didáticos, até porque meus pais não tinham dinheiro para ficarem comprando livros de literatura, então quando eu tinha acesso para ler um livro de literatura era do meu irmão que estudava na cidade, de pegar e ler e fazer a leitura... (Bruna, grifos meus)

Antes, tinha também muita cobrança com relação ao livro didático e a gente lia o que estava no livro didático só, a gente não lia obras, não é?! Eu mesmo lia os textos que eram dos livros didáticos e só. **E hoje as escolas têm revistinhas em quadrinhos, elas têm diferentes gêneros textuais...** (Liberdade, grifos meus)

Os trechos grifados evidenciavam que, ao mesmo tempo, que rememoram seus percursos de formação leitura, as professoras vão refletindo sobre elementos da leitura ligados aos momentos vividos ontem e hoje, ratificando o que Certeau (1994) nos mostra ao dizer que a memória não é uma sobreposição de acontecimentos nem uma justaposição de espaços/tempos estáticos. Ela não se limita ao passado; pelo contrário, ela se move em uma pluralidade de tempos e espaços, não como uma simples rememoração ou visita das lembranças do ontem; mas, sobretudo, como produção de sentido do hoje e projeção do amanhã a partir das experiências

vividas. Assim, passado/presente/futuro se combinam e se entrelaçam na significação e ressignificação das vivências cotidianas e a memória, enquanto algo que se produz, leva-nos a percorrer as trilhas do vivido em um caminhar que nos conduz a uma multiplicidade de vias e possibilidades futuras. Então, os muitos acontecimentos que vivemos circulam sem que possamos possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), mas nos aponta “as vias múltiplas do futuro.” (CERTEAU, 1994, p.158).

Apesar de reconhecerem a importância do livro didático, os relatos das docentes apontam também para uma constatação de que é importante que diferentes materiais sejam ofertados para a formação leitora dos alunos, realidade não vivenciada por eles na infância. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive, ao falar de leitura, reconhecem a importância da oferta de textos diversos ao afirmar que: “[...] Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual.” (PCN, 1997, p. 55).

Vários estudiosos da temática, tais como Kleiman (1993), ratificam a relevância da diversidade textual para a formação de leitores competentes, Kleiman afirma que:

[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (KLEIMAN, 1993, p. 8)

Além de só contarem com o livro didático como recurso pedagógico durante boa parte das suas trajetórias de escolarização, é frequente a rememoração, por parte das colaboradoras, de atividades de leitura desconexas, sem sentido, desvinculadas da realidade e da vida, que eles simplesmente decoravam e não entendiam. É o que afirma o professor Léo.

[...] a gente aprendia a ler um livro que era composto pelas vogais, o alfabeto completo e aí depois tinha as vogais separadas, as consoantes separadas, as pequenas lições com as famílias silábicas: BA, BE, BI, BO, BU... ai vinha... BABA, BELO, BICO, BOLA, BULE. Na verdade, era uma cartilha, tinha o alfabeto e tinha essas pequenas partes de leituras que eu

acabava decorando [...] ... na verdade eu não estava lendo, eu decorava aquelas palavras, como eu não sabia ler então eu decorava, não era nem BA, BE, BI como é hoje quando se usa o método fônico... naquela época era BABA, BEBE, BIBI, BOBO, BUBU...(Léo)

A partir daí, surgem indagações que nos leva à necessidade de refletir de forma mais atenta sobre o sentido das experiências das atividades leitoras vivenciadas pelos colaboradores como estudantes e como professores.

As discussões relacionadas ao segundo eixo temático - Experiências leitoras – partem das memórias de leituras das colaboradoras e potencializam-se nas formas cotidianas como elas narram suas histórias de leitura-profissão e como valorizam as situações marcantes que viveram. Nesse sentido, fica evidente a relação entre experiência/sentido mais uma vez (LARROSSA, 2002). Isso vem à tona quando pensamos nas situações vivenciadas com a leitura ao longo do nosso percurso de vida/formação. Ao afirmar que: “Experiência e informação não expressam os mesmos sentidos.” (SOUZA, 2008b, p. 11), coloca-nos diante da necessidade de que reflitamos sobre os saberes educativos, as experiências e práticas de leitura, no entendimento que os diferentes acontecimentos que vivenciamos têm sentidos diferentes.

Entendendo como Larrosa (2002) que as experiências só se configuram como tal quando ocorre produção de sentido, reconhece-se a importância da afirmação de Souza (2008b, p. 11), quando este autor diz que: “As experiências de leitura e formação ganham sentido quando o sujeito transforma-se e aprende a partir de suas próprias marcas sócio-históricas.” Logo, intenciona-se, a partir de então, uma análise reflexiva sobre as narrativas das experiências vividas pelas docentes colaboradoras da pesquisa, com ênfase nas situações relacionadas à leitura que realmente as marcaram.

Inicialmente, chama a atenção o fato de que as professoras não citam as situações vividas na escola como experiências significativas nem os professores como pessoas que tiveram relevância nas suas histórias de vida e de leitura.

Olha, figura marcante mesmo na minha vida de leitora foi minha irmã. (Liberdade)

Não lembro de quase nada assim da infância da escola [...] Ah, eu lembro que na quinta série teve um livro de literatura que a gente era obrigado a ler, um por unidade, e teve um livro assim péssimo que a gente leu, mas tinha que ler porque era obrigado a ler para fazer a atividade de literatura na escola e o livro era horrível, eu achei [...] Não sei se pela obrigação de ter que ler [...] As lembranças boas de leitura são fora da escola, sim... com certeza. (Filipa)

A evocação das lembranças da leitura escolar como algo não prazeroso é algo que marca as vidas e atuação como docentes destas profissionais, levando-as a repelir situações semelhantes em suas práticas de mediação leitoras ou repeti-las, ainda que de forma inconsciente.

Em momento nenhum eu imponho. Eu já venho de uma coisa de não gostar da imposição, então eu não faço isso com eles (os alunos). Eles leem o que eles quiserem mas todo dia precisa fazer uma leitura, mas uma leitura deles, do jeito deles, do que eles escolhem. (Filipa)

[...] eu costumo pegar muito os livros de leitura, esses paradidáticos que vem para escola, aí eu costumo fazer com eles uma ficha de leitura... eu tenho uma ficha de leitura padrão. Eles levam os livros para casa, eles escolhem os livros, cada um escolhe um e aí eu faço uma ficha: autor, ano da publicação, quem foi o ilustrador, a editora que publicou se o livro... qual a tipologia textual, se é em forma de poema se é em narração, se é história em quadrinhos... e aí depois eles trazem um breve resumo do livro, eles vão copiando com as palavras deles os personagens principais... Então eles fazem esse resumo de leitura que é praticamente semanalmente... na medida do possível, semanalmente a gente faz essa atividade dirigida de leitura que eles vão pegar o livro e preencher isso que a gente (o docente e seus alunos) chama de ficha de leitura. (Léo)

Dos relatos acima, apreendo que diferentes práticas de leitura predominam entre as docentes sujeitos da pesquisa. Filipa diz deixar seus alunos à vontade para ler o que quiserem, evidenciado uma ausência de objetivos claros e definidos acerca do trabalho pedagógico que desenvolve com a leitura em sua classe. Já Léo faz com que seus alunos preencham uma ficha de leitura com informações específicas sobre o livro lido (personagens, autor, ilustrador, ano de publicação, etc), numa clara evidência do quanto ele

foi marcado pela formação leitora que recebeu na sua trajetória escolar na qual evidentemente as atividades de leitura não estiveram ligadas à atribuição de sentido. Em estudo sobre a influência dos professores em nossa formação, Quadros et al (2005) aponta que a importância dos professores que tivemos na constituição dos professores que somos é maior do que pensamos. Esse fenômeno ocorre porque, segundo Catani, Bueno e Sousa (2000):

A peculiaridade da formação do professor, por ter em seu mundo de trabalho o mesmo "espaço" no qual foi formado, ou seja, a sala de aula, favorece a que ele assuma, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar etc, fazendo um efeito "espelho". [...] Ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias. (CATANI, BUENO E SOUSA, 2000, p. 169).

Daí a importância da reflexão acerca dos processos formativos docentes, pois assim reconhecemos o quanto as experiências e marcas pessoais são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor que, ao narrar suas histórias, narra-se e ressignifica suas memórias e práticas docentes. Constato, então, que há grande influência, dos professores que tiveram, na constituição dos professores e formadores de leitura que são hoje, o que é reforçado pelo pouco contato na formação, tanto a inicial quanto a continuada, com estudos mais aprofundados acerca dos estudos sobre formação de leitores. Isso ocorre com a maioria das professoras colaboradoras, que são pedagogos, mas com a docente que tem formação em Letras, percebe-se uma concepção diferenciada, de quem realmente teve uma formação mais consistente neste aspecto, tanto teórica quanto prática.

Por que, no curso de Letras, além das leituras dos textos que a gente fazia, as discussões levam para isso, como formar o leitor? Que leitor a gente quer enquanto profissional? Que leitor a gente quer na sociedade? Então esses debates foram sim importantes [...] a gente debatia muito sobre formação de leitores e também eu já ensinei Língua Portuguesa no Ensino Médio, Redação, Literatura, então eu sempre estudei muito sobre esse tema. A pós também me proporcionou muito isso, eu fiz pós em Estudos Linguísticos e Literários [...] então, eu penso que um estudante que lê por obrigação, ele não vai ampliar sua visão nem descobrir nada, ele vai ler apenas porque está sendo obrigado. Então, minha intenção, a minha preocupação é despertar no meu aluno o prazer da leitura, mas

também que ele entenda que ler é necessário, é fonte de conhecimento, de informações, porque decodificar não é ler, a pessoa tem que saber ler para verificar, ler para fazer comparações, ler para você realmente explorar o que tem dentro do texto nas entre linhas,. (Bruna)

Observa-se que a problemática em torno da formação leitora que os estudantes do curso de Pedagogia recebem mais uma vez é tensionada, evidenciando neste estudo a necessidade de novas e urgentes pesquisas acerca desta temática com premente revisão dos currículos de formação de professores. O que confirma inclusive os estudos de Ribeiro e Souza (2013) e Paulino (2004) sobre a necessidade de que os saberes literários sejam tratados como saberes docentes imprescindíveis à formação de professores.

Paulino eleva os saberes literários à categoria de saberes docentes, no âmbito dos estudos de Tardif (2002), não apenas de professores de língua portuguesa, mas dos demais professores da educação básica, e recomenda que sejam inseridos nos currículos das licenciaturas como disciplina. Para Coelho, a literatura é o fio de Ariadne capaz de promover vasos comunicantes dentro do labirinto que é o currículo escolar, fragmentado em disciplinas. (RIBEIRO E SOUZA, 2013, p. 109)

Outra constatação importante é que as professoras colaboradoras, todas elas, reconhecem que a escola de educação básica não conseguiu promover boas experiências leitoras em suas vidas nem as ensinaram a relacionar leitura e prazer e citam como figuras marcantes em seus percursos de leitura sempre um membro da família (pais, irmãos, etc) ou amigos que emprestavam livros. O importante é que, como consequência dessa experiência de rememoração, há uma reflexão sobre a atuação hoje como docentes responsáveis pela mediação e formação de leitores, o que ratifica a fala de Moraes (2001):

Quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos; ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o seu sentido, entendendo as nuances desse

Neste narrar reflexivo, percebe-se que as professoras colaboradoras começam a transcender as concepções e teias que as prendem às representações usuais sobre o que é ser um bom leitor, o que são bons livros, fugindo da visão hegemônica elitista que desconsidera algumas práticas de leitura vivenciadas fora dos âmbitos intelectuais e que tomam os clássicos, as obras canônicas, como “a literatura” (RIBEIRO e SOUZA, 2013), começando a valorizar suas práticas.

E é neste movimento que surge, também da análise dos percursos de formação das colaboradoras, o terceiro eixo temático desta seção – Práticas Culturais de Leitura. Ressalta-se aqui que se entende por práticas culturais os “usos ou representações” construídos culturalmente por cada grupo social (CHARTIER, 2011). “A cultura é sempre tomada como todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos...”, segundo Oliveira (2004, p.272), o que implica dizer que os modos de conviver, trabalhar, morar, interagir e ler dos diferentes grupos sociais se configuram como práticas próprias que caracterizam os grupos.

No que diz respeito às práticas de leitura, por muito tempo (CHARTIER, 2011), a concepção de leitura perpassou pela ideia de uma relação estreita com os livros, em geral livros pertencentes ao cânone literário. Esse modelo de “leitor ideal” desqualificava e excluía outras formas e possibilidades de ler, reforçando a concepção, principalmente em áreas menos privilegiadas economicamente como as rurais, de uma população não leitora. No entanto, os estudos a partir das práticas culturais de leitura de autores como Chartier (2011), Bordieu(2001), dentre outros, entendem hoje que a leitura está para além dos livros, considerando ainda outras formas de circulação de impressos e suportes de textos não-impressos.

Destaca-se a relevância desta concepção no Brasil, especialmente no Brasil rural, locais nos quais praticamente inexitem livrarias e que as práticas culturais de leitura estão vinculadas, muitas vezes, às vivências cotidianas, sociais, culturais, políticas, artísticas tanto individuais quanto coletivas que emergem da relação dos homens com os outros homens e com a sociedade.

Entende-se então a necessidade de ampliarmos o debate em torno das práticas culturais vivenciadas pelas docentes, principalmente ao pensarmos a vinculação delas com o contexto rural e ao ratificarmos nosso entendimento da língua enquanto atividade interativa, direcionada para a comunicação social. Sendo assim, entendemos que as práticas de leitura neste espaço em que trabalham as colaboradoras, o da roça, estão ligadas aos fatores sociais, econômicos e culturais em que vivem os moradores destes locais, perpassando por questões como a valorização ou não de diferentes formas de ler, inclusive as dos analfabetos.

No caso das professoras colaboradoras, elementos como gênero, classe social, o convívio com familiares não letrados e vários outros têm implicações nas suas trajetórias de leitura. Bruna, por exemplo, relata a condição de irmã mais velha que tinha que ensinar os irmãos, Liberdade também coloca a necessidade de trabalhar desde a infância, inclusive que sua mãe a proibia de ler às vezes, quando isso atrapalhava o trabalho.

Então a minha história foi assim, pra você ter ideia, quando eu chegava em casa eu repassava para meus irmãos o que eu lia, revivia aqueles momentos, que eu sempre fui aluna moradora do campo, então a gente encenava a história, então o meu processo de leitura, na verdade começou desde aí. [...] São seis irmãos, sete comigo e eu era uma das mais velhas... (Bruna)

Minha mãe ficava dizendo que não, que não podia ficar lendo toda hora não, que tinha que ajudar, tinha que trabalhar, ajudar nas despesas da casa. “Todo mundo tem que trabalhar”, era o que ela dizia... (Liberdade)

Além da realidade de ter que ajudar desde cedo os pais no trabalho de casa e no cuidado com os irmãos, as colaboradoras relatam ter crescido em um contexto de poucos impressos.

Televisão a gente não assistia, raramente, porque na época, lá onde eu morava não tinha energia elétrica, era a bateria, quem tinha televisão só ligava para assistir o noticiário porque logo a bateria acabava, então eu não tive na infância acesso a gibis, a desenho animado, essas coisas nunca tive, pela questão da falta, da ausência mesmo de material. [...] Então eu não tinha livros em casa, eu lembro que meu pai comprava peixe de sal e aí enrolava aquele peixe num jornal, e aí ele chegava em casa com aquele jornal que enrolava o charque, o peixe que comprava na feira enrolado, aí eu pegava aqueles jornais pra ler,

aí eu já conseguia ler alguma coisinha, tentando ler aqueles jornais, embora um jornal bem antigo, era uma forma de leitura que eu tinha, eram aqueles papéis, aqueles jornais.(Léo)

Sabemos que na infância, bem antes do acesso à escolarização, temos contato com o mundo escrito e, conseqüentemente, com o mundo da leitura e esse era o mundo escrito que chegava até as professoras colaboradoras. Mesmo nesse contexto de pouco acesso às letras, com o que tinham, elas iam lendo as imagens, as palavras, e assim, gradativamente, decodificando o mundo à sua volta. Nesse contexto, cabe dizer, portanto, que as práticas leitoras de um indivíduo indubitavelmente revelam seus feitos, seus interesses, a bagagem de conhecimento que este possui e o uso que o mesmo faz desta gama de informações cotidianas que recebe. Ao pensar nas práticas de leituras realizadas pelos sujeitos da pesquisa percebemos que elas perpassam também pelo contato com os ensinamentos das pessoas mais velhas, que, por serem moradoras de áreas rurais, valorizam aprendizagens como o aprendizado da leitura do tempo (chuvoso, ensolarado, estiado); da roça, da plantação, de como se escolham os frutos; aprendia-se, então, a ler a natureza, por exemplo.

A partir daí, surge uma importante constatação acerca das práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos que moram em áreas rurais. Essa singularidade que emerge do seu cotidiano, e modifica seus modos de viver, de aprender e conviver, raramente tem transparecido na relação que constroem com a leitura e nas suas práticas pedagógicas, provavelmente pelo valor dado a estas práticas na sociedade.

Certamente, esta temática também merece novos olhares e estudos, pois afeta a atuação das docentes e estudantes e tem importantes implicações na formação leitora dos alunos.

4.1.2. Docência e leitura: formando-se como leitora e formando leitores

O movimento de autonarração e reflexão do que vivenciamos é um procedimento de “educação da memória” (MARCHAND, 2005), pois narrando as experiências vividas vamos educando nosso pensar para produção do sentido destas experiências, para tirar delas valiosas lições, em um processo que pode ser considerado como de aprendizagem pela reflexão.

Destaco então, neste estudo, a potencialidade de elementos que são apreendidos das narrativas (auto)biográficas das colaboradoras acerca de diferentes dimensões da docência: o iniciar na carreira, os afetos e desafetos ligados à profissão, a aprendizagem da docência, os desafios da formação de leitores, as experiências vividas, as marcas que carregam. E nesta encruzilhada entre os saberes e dilemas da docência, algumas marcas do passado inscritas na atuação docente presente ficam evidenciadas.

Sendo assim, com o intuito de abordar de uma forma analítica e interpretativa-compreensiva as narrativas sobre docência e leitura, optei por organizar os relatos em dois eixos que foram intitulados de 'marcas que se inscrevem' e 'leitura, formação do professor e atuação como formador de leitores'. A intenção é a de promover uma reflexão, a partir de elementos que emergem nos relatos das colaboradoras, sobre situações e experiências que se sobressaem nas suas histórias como leitoras e docentes/formadoras de leitoras.

No eixo temático - Marcas que se inscrevem - abordarei aspectos marcantes das trajetórias de vida e de leitura das colaboradoras. Um destes elementos, que logo nos chama a atenção em suas narrativas, é o contexto em que viviam. A realidade de conviverem com avós não leitores e com pais semianalfabetos, que viam na leitura a possibilidade de melhoria das condições de vida, por vezes perpassa toda a trajetória, deixando marcas: a visão da família era que a literatura era algo de menor valor, ficava no lugar da diversão apenas, tendo os colaboradores que ler escondido às vezes, como nos relata a professora Liberdade. Também neste contexto de vulnerabilidade social foi possível notar o quanto a docência se apresentava muitas vezes como uma das poucas opções de mobilidade e melhoria das condições socioeconômicas.

Minha mãe sempre falava que ser professor era bom, mas assim... eu tinha certa resistência porque eu achava que professor era muito trabalho, era muito trabalho pra um professor, mas minha mãe insistiu, insistiu, eu fui no ultimo dia, na ultima hora, só tinha o ultimo formulário, faltava 5 minutos pra encerrar as inscrições, eu fui e me inscrevi, e fiz o vestibular e passei... (Liberdade)

Meu sonho sempre foi ser professor, eu sempre sonhei em ser professor! A vida que não tinha me dado ainda a oportunidade, mas, mesmo com todas as dificuldades eu disse: eu vou ousar a fazer magistério. E eu sabia que só tinha de manhã. Eu disse, como é que eu vou fazer?...(Léo)

Seja por imposição da família ou por escolha, o exercício do magistério se apresentava para as colaboradoras como possibilidade real de mudança de vida. O professor Léo, ex-aluno de E.J.A e estudante trabalhador da roça, via na docência a realização de um sonho, uma ascensão social idealizada e, ainda que se questionasse como conseguiria transpor as dificuldades, ele tentou e conseguiu concluir o curso.

Outra constatação que emerge nas narrativas das colaboradoras diz respeito às lacunas nos processos formativos da educação básica e os desafios que vivem na universidade com a leitura de textos acadêmicos, com a produção de artigos e texto monográfico. Também fica evidente, nos relatos, o quanto a aprendizagem da docência se dá a partir da prática.

[...] porque, por mais que você veja na faculdade, tem coisas que naquele momento você não desperta pra aquilo, que você não sabe que vai vivenciar depois. Porque na faculdade você vê tudo de forma superficial, mas na prática é que você vai aprofundar algum determinado assunto, que é o que vai lhe inquietar lá no dia a dia. (Filipa)

E assim essa formação você vê que se dá muito com a prática, a formação do professor é prática e eu fui aprendendo assim, eu tinha um grupo de professores muito bons da área de linguagens na escola que eu trabalhava, então a gente sentava para planejar, a gente fazia aulas diferenciadas, nós planejávamos gincana de leitura, era fantástico...(Bruna)

No dia a dia, eu vou ressignificando minha formação, ninguém me disse é assim que você vai fazer com os meninos menores, mas aí naquela reflexão: O que é que eu posso fazer?, aí eu vou descobrindo. (Léo)

E nesse movimento de refletir e pensar a docência e como vencer os desafios, a leitura se apresenta para estes profissionais com uma atividade real, concreta como forma de encontrar respostas para seus dilemas profissionais.

Você tem que buscar, tem que ler, porque no dia a dia é você que tá lá com a criança [...] Eu acredito que quando a gente está nessa área, que é área de educação, é a questão de estar sempre buscando, acho que isso faz parte da vida do professor, não é? E eu acho também que tem uma ligação com a questão da infância também, **lembrando agora**, eu acho que você já vem de uma história familiar, assim de valorizar a

leitura.... e aí quando você tá na sala de aula você busca mais.(Filipa, grifos meus)

As lembranças evocadas levam à reflexão de como as marcas da infância e do percurso formativo vão emergindo na atuação diária de sala de aula, o que nos leva a indagar acerca da formação leitora do professor em uma articulação entre formar-se como leitor e formar leitores.

A reflexão proporcionada pelas narrativas (auto)biográficas vai se configurando neste estudo como um processo altamente (auto)formativo, já que o pensar sobre a docência e a atuação como formadores de leitores permite um encontro com os percursos formativos e a reconstrução, nos professores sujeitos da pesquisa, das suas experiências e práticas leitoras. Sendo assim, no eixo temático – Leitura, formação do professor e atuação como formador de leitores – buscarei a reflexão a partir de elementos da atuação das colaboradoras como docentes e formadoras de leitores que estão, por sua vez, imbricados de outros elementos que emergem dos seus relatos sobre suas histórias de vida e de leitura.

Inicialmente, ao falar como se formaram como leitoras, fica evidente que vivenciaram uma realidade na infância na qual a leitura era colocada como instrumento de mudança de vida e não como fruição. O professor Léo cita, na escola, lembranças de castigo para quem não soubesse a lição da leitura do dia, os filhos muitas vezes tinham que ajudar os pais a trabalhar em roça ou em casa, tomando conta dos irmãos menores, sobrando pouco tempo e oportunidade de se deleitar com a leitura, que, segundo ele, muitas vezes ficava restrita ao livro didático ou emprestado. Todas essas situações, e formas de ver e entender a leitura, trazem implicações nas práticas pedagógicas, inclusive o fato de que, com o ingresso na faculdade, a leitura assume uma nova configuração em suas vidas. Assim como para mim a entrada na faculdade e a participação em projetos e o contato com outro universo leitor foi me ressignificando, as colaboradoras também narram as mudanças que a leitura no meio acadêmico vai processando nelas:

Porque assim, na faculdade você escolhe o que você quer ler, você escolhe o caminho que você quer seguir. Você não lê por uma obrigação. Você lê porque você sente afinidade por determinada área, determinado livro. (Filipa)

[...] na academia, tinha uma série de leituras a realizar por solicitações das disciplinas. Contudo, não via como um castigo ou obrigação e sim como um desafio a ser descoberto. Porque a faculdade desperta você para a leitura. Ela desperta pra aquilo que você busca... (Liberdade)

A leitura na universidade serviu como estímulo para estes profissionais, ressaltando neles a inquietação que já os caracterizavam. Hoje, vivenciam um movimento de constante busca, desassossego e utilização da leitura como forma de se desenvolverem cada vez mais como profissionais, por isso estão em frequente inserção em atividades de aprimoração, participando de cursos, eventos, projetos e também tendo feitos especializações. Entretanto, ao falar dos cursos de formação continuada, citam alguns pontos positivos, tais como a qualidade do material oferecido e o quanto acabam suprindo as lacunas da graduação no que diz respeito ao ensino da leitura, mas o que predomina são as opiniões negativas sobre as formações que recebem.

[...] o PACTO, vem trabalhando muito com a questão de literatura, tem a leitura deleite que o Pacto traz...São textos bons, diz que é leitura deleite, mas tem que ter todo dia, a leitura certa do dia, do jeito que mandam, seguindo uma sequência, então ela tá mais no lugar da obrigação.(Filipa)

Eu não participo desses cursos porque eles não são direcionados para minha realidade, eu sou professora de multisseriadão, aí eu não participo... Eu ia e aí sempre questionava: o que é que você coloca pra quem é de educação infantil ao 5º ano? mas não trazia nada de acordo com minha realidade, assim... e também, nos encontros que eu fui, eu não permaneci porque eram cursos que eram dia de sábado o dia inteiro e as discussões eram boas com relação a leitura, os textos, mas tem uma coisa, esse PACTO da maneira que ele é, já vem um pacote muito pronto de sequência didática que você tem que seguir então o professor fica inerte, tem um efeito contrário, no lugar do professor procurar ler, se apropriar, não, o curso já dá tudo pronto. Era para incentivar o estudo, mas não, é só seguir o roteiro ali, a gente vê a acomodação de muitos profissionais.... (Bruna)

Os relatos das docentes trazem em evidência a necessidade de que se problematize a formação leitora dos professores em articulação com os cursos de formação continuada e a falta de autonomia docente. A fala de Bruna ao explicitar o quanto os cursos de formação continuada têm funcionando com um

efeito contrário, desestimulando alguns profissionais de estudarem, já que recebem “um roteiro pronto”, corrobora com os estudos de Moura (2013, p.3): “[...] as políticas educacionais de regulação têm afetado a prática pedagógica dos professores, estrangulando sua autonomia e autoria pedagógica quanto à gestão e condução do trabalho na sala de aula” e também com os de Contreras (2002) quando o autor afirma que a intensificação das formas de controle burocratiza o trabalho docente, limitando a autonomia dos professores e levando-os a agirem como executores de atividades em projetos e livros didáticos que eles não escolheram, baseados em currículos que eles não elaboraram.

As implicações desta constatação se refletem nas práticas pedagógicas leitoras do professor. A preocupação do Estado Regulador/Avaliador ²⁹ (MAUÉS, 2003) em monitorar a educação e controlar como o professor desenvolve o seu trabalho, leva-o a criar mecanismos e instrumentos de avaliação (exames e provas) e de controle (cursos com “roteiros” didáticos, índices a ser alcançados). Esse processo se materializa em uma prática pedagógica na qual o professor, mesmo o “professor intelectual” (GIRROUX, 1997) que tem formação e conscientização desta realidade, tenha suas ações vigiadas e seu fazer pedagógico preso às condições de controle impostas pela Secretaria Municipal, como atestam os relatos dos docentes colaboradores.

[..] a gente tem que se reinventar como professor, a gente tem que ficar todo dia, é isso aqui que mandaram fazer, mas eu posso, a partir disso aqui, colocar mais coisas, fazer diferente. O livro mesmo é um recurso que a gente não pode abrir mão, porque eles não têm outro, eles não têm como pesquisar, a gente não tem... eu não tenho como, por exemplo, dizer assim: a partir de hoje eu vou elaborar uma atividade diferente, mandar xerocopiar, não tenho, podia fazer isso, mas isso ia ser barrado na secretaria de educação... até porque a gente tem uma cota de xerox.(Léo)

²⁹ Segundo Maués (2003), em razão da globalização, os Estados nacionais se reestruturaram, fazendo a transição do modo de gestão, passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial. Essa mudança foi justificada como forma de agilizar os serviços prestados pelo Estado, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente. As políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, se submetessem às novas orientações segundo essa outra lógica, sendo assim o Estado deixa de cumprir suas funções enquanto promotor da educação para ser um regulador e avaliador desta.

[...] eu trabalho o livro Girassol, que não é um livro bom.. são textos muitas vezes distantes da realidade dos alunos, outros são muitos complexos também... Trazem situações que o aluno não vivencia, mas a gente não tem opção. (Bruna)

[...] e aí vem a cobrança do IDEB, do Provinha ANA, da Provinha Brasil... E aí o professor acaba sendo culpabilizado, porque a gente sabe da importância que a gente tem na vida do aluno, ensinando ele a ler, mas a gente acaba... o professor recebe tanta cobrança que às vezes a gente se questiona, será que eu estou fazendo a coisa certa? (Liberdade)

A reflexão a partir dos relatos docentes vai processando em mim, enquanto pesquisadora, relações estreitas com outras temáticas ligadas à docência e à leitura e aponta o meu olhar para uma realidade apontada por Hypólito (2009) e vivenciada no município de Amargosa, mas também em muitos outros, na qual:

[...] nem mesmo ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando programas de intervenção pedagógica que prescrevem não só somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos. (HYPÓLITO, 2009, p. 134)

O impacto dessas políticas de regulação da educação tem sido percebido em todos os níveis da federação, não só no âmbito municipal, afetando enormemente o planejamento e gestão do trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento, levantando questionamentos sobre a formação de leitores em escolas rurais, em especial no contexto de classes multisseriadas.

4.1.3. Ser formadora de leitores em contextos de multisseriação: desafios presentes e possibilidades futuras

Alguns elementos da docência nas classes multisseriadas chamam a atenção de forma surpreendente nas falas das colaboradoras, dentre elas a articulação entre formação teórica e o cotidiano que vivenciam. O fato de serem bolsistas e receberem uma formação constante sobre a realidade das escolas localizadas em áreas rurais se sobressai nas suas narrativas de leitura e docência.

[...] participar desses projetos ajuda muito. (Filipa)

Participar do Pibid/Classes Multisseriadas me ajudou muito. Nossa... até porque a cada encontro é um texto pra ler e aí não só texto e daí vamos para um outro texto, um outro autor e aí você fica com vontade de saber o que é que ele esta dizendo... E aí outro dia eu conversei até com um colega de classe multisseriada que participa do projeto: "A vontade que dar é largar tudo para poder ler isso tudo" aí ele disse: "é mesmo, é mesmo". Aí assim você destaca, aí você anota o que você tem que ler e você fica muitas vezes se culpando por que não dá tempo de fazer tudo e, como supervisora do PIBID, o quanto tem me ajudado e eu costumo dizer, nossa é muito bom participar de um curso de formação assim, porque, como eu vejo em outros cursos aí, não tem texto para discutir, não tem nada. E aqui, enquanto supervisora do Subprojeto de Pedagogia de classes multisseriadas, eu tenho aprendido muito a partir das leituras que são proporcionadas e a partir das discussões aqui em sala que são lançadas aqui nos encontros de formação, tudo que a gente discute aqui é da nossa vivência, então, de certa forma, a gente vê na teoria e exemplifica na prática, então está sendo fantástico para mim. Não, não tem em lugar nenhum. Inclusive eu costumo dizer que Amargosa está muito avançado no que se refere a essas discussões de classes multisseriadas, a gente tem uma outra visão, a gente pode debater porque eu quero classe multisseriada, porque eu gosto, porque eu quero que ela permaneça. A gente tem hoje esse discurso, a gente tem esse olhar, mas por que a gente tem esse olhar? Porque as discussões proporcionam isso. E em outros lugares eu vejo o quê? Que todo mundo só quer extinguir, vamos terminar as classes multisseriadas porque não presta, mas assim, participando dessa formação continuada que é o PIBID a gente tem outro olhar sobre as classes multisseriadas. (Bruna)

Apesar da importância da formação que recebem, os relatos também apontam uma série de desafios vivenciados cotidianamente, o que nos coloca diante de uma realidade: a pouca formação que os demais professores de classes multisseriadas que atuam nestes espaços têm acerca das ruralidades/educação do campo tem sido apontada como um impedimento para o avanço de um trabalho pedagógico referenciado nestes espaços. Entretanto, os relatos das colaboradoras levam a uma constatação: o fato de terem formação teórica acerca da situação das escolas rurais, obtida nas formações e projetos que participam, isso, por si só, não garante que as escolas se desenvolvam, esta é uma condição necessária, mas não suficiente. A formação

é fundamental, mas é preciso uma revisão também da estrutura didática e dos materiais pedagógicos.

Apona-se aqui a necessidade de maiores estudos acadêmicos sobre a dinâmica cotidiana de uma classe multisseriada, pesquisas que acompanhem toda a organização e gestão do trabalho pedagógico nestes espaços, desde o planejamento das aulas, o currículo, a organização tempo/espaço, os recursos pedagógicos e demais elementos da prática docente para que seja feita esta necessária revisão da estrutura pedagógica e dos materiais didáticos, elementos apontados pelas docentes como os grandes desafios da docência e da formação de leitores em classes multisseriadas.

A gente enfrenta três grandes problemas em uma classe multisseriada: o tempo, por que aí você se questiona, qual é o tempo que eu tenho?, qual é o tempo que o aluno tem direito?... Outra questão que perturba um pouquinho, um pouquinho não, perturba muito é a questão do espaço, porque... na maioria das escolas do campo não tem espaço para ter uma biblioteca, uma sala de recursos audiovisuais, não tem sala de professor, não tem refeitório, não tem uma quadra, não tem espaço para que as crianças se conheçam e se descubram. Então é o espaço da sala de aula ali e acabou. E no caso da escola que eu ensino tem um agravante, que um depósito virou sala de aula aí você ver que o espaço é o mínimo, o professor não consegue chegar no fundo da sala por que as carteiras estão grudadas uma na outra pra que aconteça a aula. Mas que tipo de aula realmente a gente tá dando? É preocupante. E a questão da seriação, porque o professor da multisseriada ele tem da educação infantil ao 5º ano, ele tem 7 planos de curso para elaborar uma aula. Como atender a todas as necessidades? Como conseguir desenvolver todas as habilidades desejadas para aquela série? Então é preocupante a gente ver que a negligência do poder público é muito grande e ainda tem a cobrança (Liberdade)

[...] o que eu acho que hoje em dia o grande desafio é o tempo, é muito pouco, o entrave é o tempo, assim ó.. a gente com 4 horas de aulas todo dia, para dar aula numa turma multisseriada e para dar conta dos conteúdos que tem que dar e da formação leitora que a gente pensa que deve ser, não tem. Aí teria que ter outro formato de aula... O entrave que eu vejo hoje é o professor dar conta de toda uma demanda de leitura e de conteúdos que a gente sabe que cada vez que passa vem sendo mais intensa, numa carga horária mínima, que não tem como fazer. (Léo)

Os desafios apontados pelas colaboradoras neste estudo perpassam pelas questões já citadas, tais como a organização do tempo/espaço e do

trabalho pedagógico com múltiplas séries diante das demandas e cobranças que vivenciam “para dar conta dos conteúdos que a gente tem que dar e da formação leitora que a gente pensa que deve ser”, como cita o professor Léo.

Os relatos apontam também para algumas possibilidades que se abrem para os docentes que atuam nestes espaços, principalmente para os sujeitos da pesquisa, que são bolsistas de projetos ligados a UFRB e a UNEB e também a agências de fomento à pesquisa. A possibilidade de trabalhos e estudos realizados em parceria com diferentes instituições educacionais, como as universidades e as escolas de educação básica, surge como elemento promissor, além disso, há um desejo, por parte deles, de que eles possam participar de forma mais efetiva para a mudança das práticas de leitura e na construção de novos materiais pedagógicos.

As possibilidades e anseios das professoras giram muito em torno da construção de novas práticas de leituras, mas também de novos materiais pedagógicos, especialmente o livro didático, já que este é um material muito utilizado cotidianamente, de modo que este esteja mais em afinidade com a realidade delas e de seus alunos.

4.2 Leitura de si, formação e práticas pedagógicas nas classes multisseriadas das escolas rurais: novos olhares sobre o cotidiano educacional

Na tentativa de problematizar e visibilizar novas questões ligadas à prática docente do professor/ formador de leitores em contextos de multisseriação, esta seção abre então a possibilidade de pensar o fazer cotidiano das formadoras de leitoras colaboradoras a partir do eixo temático: “um olhar para as práticas de leitura”. Dessa forma, pretende-se refletir sobre o ato e os modos de ler nas classes multisseriadas das escolas rurais, entendendo a necessidade de conhecer as práticas das professoras de modo a saber até que ponto a leitura tem sido sinônimo de construção de novos modos de pensar e de refletir sobre o mundo, numa perspectiva histórica e racional, nas escolas rurais.

O eixo temático - Um olhar para as práticas de leitura – busca evidenciar como as professoras trabalham a leitura em suas classes, a partir das possibilidades e desafios que vivem. O contato com as professoras

colaboradoras revela um movimento, por parte destas profissionais, de inconformidade diante das questões expostas e também de busca de alternativas através da (re)invenção do cotidiano escolar (CERTAU, 1994). Ainda que só consigam eventualmente criar novas atividades e “fugir” do livro didático ou adaptá-lo às suas concepções, observa-se uma tentativa de apropriação e autoria sobre o seu trabalho.

Ainda que reconheçam e falem o quanto se sentem “presas” às demandas impostas pela Secretaria Municipal de Educação, de conteúdos para alcançar os índices de avaliação educacional de desenvolvimento, há uma tentativa de fugir dos estereótipos e um desejo de construir, em suas classes, uma identidade positiva acerca das ruralidades que representam os sujeitos que ali estão, como revelam as falas dos sujeitos da pesquisa.

[...] porque a leitura ainda pro aluno você... é difícil despertar nele o gosto dele pela leitura, mas não é impossível. Então a gente fica buscando essas alternativas pra casar essas alternativas do projeto, por exemplo, do projeto leitura com a realidade da criança do campo (Liberdade)

Aí é aquilo que a gente já falou, tem que reinventar, tem que se reinventar, a gente tem que estar todo dia pensando, é isso aqui.... mas, eu posso, a partir disso, fazer diferente, colocar mais coisas aqui.... (Léo)

[...] mas nem sempre estes textos estão atrelados àquilo que a gente quer abordar na sala de aula, na maioria das vezes não estão, os textos, além de fugir da temática que é a educação do campo de Amargosa, muitas vezes trazem textos muito distantes do aluno, não que não eu vá querer que meu aluno saiba onde fica a Europa, eu não vou negar isso pra ele, não é isso, mas, por exemplo, para um aluno de 3º ano ele precisa primeiro saber sua origem aqui, para depois partir para lá... (Bruna)

Segundo Certeau, a leitura é uma atividade de “[...] produção silenciosa [que] introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade [...]” (1994, p. 50), Nessa perspectiva, observa-se, pelos relatos das professoras colaboradoras da pesquisa, que as atividades de leitura realizadas nas escolas rurais nas quais elas atuam não buscam desenvolver a participação ativa dos alunos e elas tentam, então, criar atividades e situações para mudar a realidade, mas também revelam que se vêem impossibilitados de trabalhar de forma diferente muitas vezes, já que são constantemente “cobradas” para alcançar as

competências leitoras definidas pela Secretaria de Educação e demais órgãos normativos da educação brasileira.

O contato com as professoras colaboradoras mostrou o quanto estas profissionais demonstraram sensibilidade e atenção para as oportunidades de construção de práticas pedagógicas nas quais seja possível o entrelaçamento entre o ensino de Língua Portuguesa e a identidade cultural dos alunos, buscando algumas vezes, com o material que dispõem, entrelaçar leitura, processos identitários e culturais. Observei que elas procuram criar atividades e situações configuradas pela busca em superar o distanciamento dos livros didáticos e literários e projetos de leituras propostos pela Secretaria de Educação na ampliação do trabalho com um texto que tenha relação mais próxima dos alunos.

Notei também que a leitura literária no cotidiano das escolas rurais sendo reinventada por elas, em busca de ações que aproximem os textos do contexto no qual os alunos estão inseridos, em busca de situações que possam de fato promover um diálogo com os leitores, propiciando identificação e prazer pela leitura. Chamaram a minha atenção, aguçando meu olhar de pesquisadora, as atividades feitas pelos docentes Léo e Liberdade. Na primeira, Léo elabora uma sequência didática a partir de um texto do livro didático que, segundo ele, têm raros textos de boa qualidade e próximos aos alunos.

[...] é assim ó... o livro didático, como eu disse, não tem como a gente abortar o livro, porque o único recurso que eles têm impresso, em mãos para leitura, é o livro, muitas vezes não tem outro recurso em casa escrito pra ler, então a gente não tem como não trabalhar... Tem alguns colegas que dizem assim: nem uso esse livro, sim, mas aí eu não sei como eles fazem para trabalhar.... eu não vejo como, pelo menos na minha realidade como dizer assim: eu não vou trabalhar com o livro. Eu não tenho como, por exemplo, dizer assim: a partir de hoje eu vou elaborar uma apostilha mandar xerocopiar, por exemplo, porque isso aí é barrado na secretária de educação, porque a gente tem uma cota de xerox, a gente tem uma cota que essa cota não pode ultrapassar as atividades da educação infantil e as provas, por exemplo. Então **não tem como a gente fugir do livro completamente, não tem, o trabalho tem que ser ressignificado...** (Léo, grifos meus.)

E é no entendimento da impossibilidade de se abandonar o livro didático adotado pelos gestores do município e não por ele, que afirma ter sinalizado a

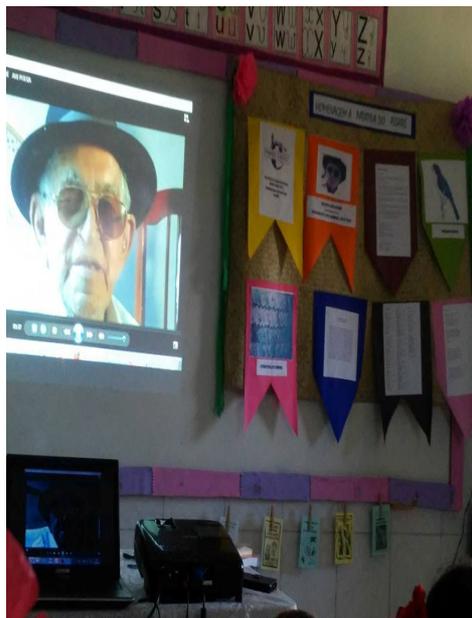
inadequação do recurso didático, que o docente Léo pensa uma sequência para, a partir de um texto de Patativa do Assaré presente no livro, buscar pontos de interseção entre aprendizagem da leitura, identidade cultural e atribuição de sentido. No decorrer do trabalho proposto, os alunos estudam as características do gênero textual literatura de cordel, além de realizar leituras e debater sobre o assunto. Também começam a produzir seus textos de literatura de cordel e apresentam suas produções para a comunidade escolar, como mostram as imagens cedidas pelo docente.

FIGURA 09 – ATIVIDADE DO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO GIRASSOL (5º ANO)

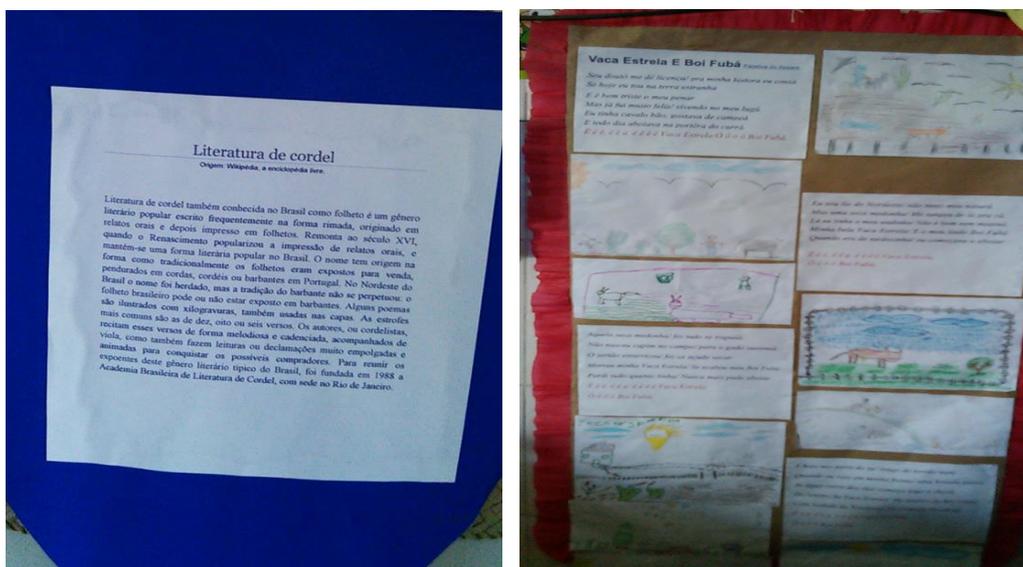


Fonte: Acervo pessoal do docente Léo, colaborador da pesquisa – junho de 2015

FIGURA 10 – ATIVIDADE FEITA PELO PROFESSOR LÉO E SEUS ALUNOS A PARTIR DO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO GIRASSOL (5º ANO)



Fonte: Acervo pessoal do docente Léo, colaborador da pesquisa – junho de 2015



Fonte: Acervo pessoal do docente Léo, colaborador da pesquisa – junho de 2015.

A reflexão que a atividade supracitada suscita leva-nos a pensar sobre as possibilidades positivas deste trabalho para a identidade dos alunos e professores que vivem e fazem as escolas rurais, é uma identidade (re)construída e que toma outros sentidos à medida que professores e alunos

se reconhecem no espaço em que estão inseridos e assumem essa identidade sem negação e subordinação.

Neste processo, no qual o professor vai buscando a superação das deficiências e ausências do material didático com atividades de leitura que façam sentido para o aluno morador de área rural, ele luta contra um poder que é exercido nas relações sociais e que está em todas as partes, mas na escola emerge, muitas vezes, como uma força de modo a negar ou sucumbir as raízes identitárias dos sujeitos que ali estão.

E esse poder que se encontra presente nas relações de forças no âmbito das escolas rurais também é superado quando outra docente colaboradora da pesquisa pensa em uma atividade de valorização das gerações mais velhas e convida a comunidade e avós dos alunos a assistirem a uma dramatização de um livro literário intitulado: “ A colcha de retalhos (2010)”, de Conceil Côrrea da Silva e Nye Ribeiro Silva, livro de propriedade da docente, que narra uma história entre um neto e sua avó e discute sobre o valor de se preservar e cuidar do que e de quem gostamos, oportunizando uma discussão sobre memória e as nossas histórias.

Além de estimular as relações intergeracionais, a análise da atividade revela a possibilidade da promoção de um diálogo com os mais velhos, estabelecendo uma relação de troca de informações e valorização da comunidade nas atividades escolares, o que fortalece as relações entre família, comunidade e escola. O empoderamento que nasce da leitura em atividades como estas quando desenvolvidas na escola, apresentam-se como extremamente eficazes no sentido de atuar como um dispositivo capaz de sustentar os sonhos dos alunos moradores de áreas rurais, por se verem na própria história como protagonistas e não apenas como figurantes.

Também conseguem dialogar com o texto, já que a dialogicidade necessária para que a leitura de fato aconteça não pode ser dissociada da vida cotidiana. Por isso, a escolha das atividades, e dos diferentes gêneros textuais, precisa ter conexão com o contexto social dos interlocutores. Nesse caso, a relação entre autor/leitor acontece porque o aluno sabe de onde se fala e para quem e o porquê se fala. É nesse sentido que Bakhtin (2003) afirma que:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Nas gravuras, observa-se que os alunos apresentam a atividade para suas famílias e tem um grande impacto e valor essa atividade também por abrir essa possibilidade.

FIGURA 11 – ATIVIDADE FEITA PELA PROFESSORA LIBERDADE E SEUS ALUNOS A PARTIR DE UM LIVRO LITERÁRIO



Fonte: Acervo pessoal da docente Liberdade, colaboradora da pesquisa – setembro de 2015.

Outro fato importante a ser considerado é que as situações didáticas apresentadas retratam elementos da vida cotidiana dos alunos e das relações

estabelecidas na comunidade e nas famílias que ali residem, propiciando a relação texto - leitor e valorizando elementos preponderantes na vida da comunidade, como a conscientização positiva do vocabulário utilizado culturalmente entre os povos da comunidade. Dessa forma, ocorre domínio interpretativo da palavra escrita, de tal modo que fornece elementos pós leituras capazes de fortalecer o engajamento com produções escritas e outras leituras, inclusive a de mundo.

Na observação da atividade, contato que a docente busca entrelaçar leitura, ruralidades e identidade cultural e o ato de ler, nesse sentido, vai assumindo outra relevância e significação, daí a importância de romper com os silêncios e práticas pedagógicas ancoradas em processos de formação de leitores apenas como decodificadores de palavras como os propostos nos materiais didáticos e literários que as professoras trabalham usualmente nas classes multisseriadas. Segundo Kleimann (2003), o professor que oportuniza apenas atividades nas quais a concepção de leitura, implícita ou não, seja a do ato de ler como mera decodificação de palavras, forma seus alunos nessa perspectiva e não consegue promover a fruição estética nem modificar a visão de mundo deles.

As reflexões problematizadas e as experiências relatadas sobre a temática evidenciam a potencialidade do trabalho no qual os alunos e professores são protagonistas e se identificam social e culturalmente com os textos trabalhados. Mas as falas também revelam que este trabalho tem sido difícil de ser operacionalizado no contexto de multisseriação, principalmente pelas demandas que vivenciam as docentes colaboradoras.

Ainda assim, é preciso valorizar a autoria e engajamento das docentes ao desenvolverem propostas pedagógicas que entrelacem leitura, literatura e identidade cultural, elementos essenciais para a construção de uma valorização e fortalecimento da identidade dos alunos, além de que estas práticas favorecerem a configuração de um “novo” rural, rompendo a ideia de roça como um lugar atrasado e contribuindo também para a construção de uma “nova” visão sobre a escola rural, com professoras que tenham como principal desafio perceber e valorizar a vida neste espaço, à medida que o mundo, o lugar, as nossas experiências e as nossas histórias estão dentro de nós e formam a teia da nossa vida, não devendo nunca ser negligenciadas ou desrespeitadas.

Acreditando que a escola se configura como espaço fundamental para a construção das identidades dos sujeitos que ali estão, ratifica-se então a necessidade de se repensar as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas rurais, a fim de que a educação e o ato de ler para os alunos desses espaços possam ser mais significativas e emancipatórias, de modo que estes possam produzir seus territórios singulares de identidades, valorizando suas ruralidades e seus modos de ser, existir e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
a mão que folheia os livros é a mesma que os escreve

Não existirá um porvir verdadeiro para humanidade
e não existirá um verdadeiro progresso,
se o futuro não tiver um 'coração antigo', isto é,
se o futuro não se basear na memória do passado.
(DISTANTE, 1992, p. 84)

A “viagem” empreendida neste estudo permitiu que seguíssemos por uma trilha na qual questões importantes sobre as histórias de vida das docentes e sobre o trabalho pedagógico com a leitura em classes multisseriadas puderam ser visualizadas. As colaboradoras descortinaram as suas trajetórias de vida-leitura-formação, possibilitando novos olhares para situações já vividas. Suas lembranças de leitura na infância, da escolha profissional e todos os elementos que se articulam a essa decisão, seus percursos de formação, suas leituras de palavras e de mundo e toda uma gama de situações foram sendo ressignificadas em torno do sentido do que é ser professor e formador de leitores em classes multisseriadas de escolas rurais.

E na construção empírica e teórica que vivenciei, foi possível apreender, das narrativas, que muitas situações e temas perpassam as histórias de todas as colaboradoras, mas ainda assim é importante que não se perca de vista as especificidades de cada docente, para que, das diversidades das suas histórias e trajetórias de vida, seja possível a reconstrução das histórias de tantos outros que virão.

O processo de investigação sobre o percurso formativo de leitura das professoras de classes multisseriadas e suas práticas pedagógicas leitoras configurou-se como uma viagem de (auto)formação tanto para mim, enquanto pesquisadora, como para as colaboradoras da pesquisa. A intenção de construir o futuro a partir da memória do passado, como propõe Distante (1992), foi a mola propulsora que moveu esta pesquisa.

As muitas dúvidas que foram surgindo na construção desta dissertação e a forma como busquei o entendimento de questões centrais para o andamento deste trabalho evidencia uma espécie mesmo de viagem na qual, em vários momentos, o destino era desconhecido e, por vezes, parecia até ameaçador, mas sempre revelava uma paisagem de surpresas e aprendizagens.

A tentativa inicial de promover nas professoras colaboradoras a possibilidade da reconstrução de si a partir das (re)leituras das suas memórias, configurando como novas formas de (re)escritas das suas histórias, mostrou-se que também quem pesquisa se refaz na busca dos seus objetivos e se reconstrói, passando também a ler a si e ao mundo de novas maneiras. Além disso, revelou-me que, apesar do caráter inconclusivo com o qual chegamos ao

fim de um estudo, ainda com tantas questões que nos indagam, múltiplas constatações se configuram e precisam ser publicizadas.

A forma como os professores lidam com a formação leitora dos seus alunos, relaciona-se com as suas concepções e experiências com a leitura. Logo, o trabalho revelou modos de apropriação do “ser leitor e formador de leitores”, inscritos nas trajetórias de vida-formação-profissão das professoras que foram sujeitos da pesquisa. Importante ressaltar que a maneira como se colocaram, diante das suas histórias e memórias de leitura, implicou em uma investigação de seus próprios conceitos e representações do que é ser leitor e de como estão formando leitores, submetendo suas práticas a exercícios de avaliação. Para tanto, cada professora assumiu, durante o processo investigativo, o papel de protagonista da sua história e, ao mesmo tempo, de observador de sua prática docente numa dinâmica de intelectualidade. Por isso a defesa de que a mão que folheia livros é a mesma que os escreve, já que se entende que estas professoras, leitoras que são, estão (re)escrevendo cotidianamente suas histórias de vida e de leitura.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que ao retomar as memórias e narrativas acerca dos seus percursos formativos de leitura pela via da experiência, ou seja, do que foi significativo, as colaboradoras potencializaram os acontecimentos, transformando-os, através da rememoração, em um dispositivo para pensar e propor resolução de problemas com os quais convivem diariamente e que nem se davam conta, ou conviviam e nunca tinham refletido, buscando assim visualizar novos caminhos para se pensar a leitura nas suas vidas e na dos seus alunos em um exercício de intelectualidade, de atuação docente reflexiva.

A partir desse processo de narração e reflexividade sobre a vida, as leituras e a docência, percebe-se que as narrativas e percursos de leitura das professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa que foram colaboradoras neste estudo revelam um contexto de infância na qual os pais tiveram decisiva importância nas suas histórias de vida e formação, por entenderem a leitura como prática social que possibilita a ascensão social e a transformação dos sujeitos e das condições em que estes vivem. Sendo assim, constato como imprescindível para a formação de leitores nas escolas rurais hoje o estudo das relações familiares na sociedade contemporânea e a forma como os pais entendem a leitura na vida dos seus filhos. Sabe-se que no

contexto em que se vive na contemporaneidade, apontado por Bauman (2001) como de modernidade líquida, o homem foi colocado na condição de ser de consumo e a essa máxima se entrelaça a concepção de um modo de vida marcado pela necessidade do prazer e da felicidade. Essa realidade vem sendo imposta de tal forma ao homem que os limites, que antes os pais imponham aos filhos, representam hoje uma frustração e uma perda da felicidade. A ruptura destes limites, que eram colocados aos filhos pelos seus pais, tem tirado os genitores da condição daqueles que terão que, por vezes, subtrair o prazer dos seus filhos para que eles possam crescer. Exige urgentes olhares e estudos esta questão, pois suas implicações têm sido sentidas no âmbito escolar de forma surpreendente, como apontam os colaboradores.

Prosseguindo a viagem, não há como negar, neste caminhar investigativo e de (auto)conhecimento que empreendemos, o quanto somos colocados diante da necessidade de transpor obstáculos e de romper fronteiras, algumas internas, para que possamos realizar as nossas travessias individuais. Nesse movimento de narrar a vida/formação leitora, apreende-se, dos relatos das colaboradoras, que a constituição delas como leitoras se dá em um contexto de vulnerabilidade social, da leitura como instrumento de mudança de vida, mas também em uma realidade educacional de muitas lacunas formativas. Chama a atenção a ausência de relatos das docentes sobre experiências com a leitura durante o período escolar, segundo elas suas referências leitoras vêm da família e não da escola.

As escolas de educação básica que frequentaram, principalmente as localizadas em áreas rurais, eram marcadas por práticas leitoras descontextualizadas e pela pouca diversidade textual, segundo seus relatos. Percebe-se que estes espaços registram importantes avanços no que diz respeito à diversidade de textos e materiais literários, por exemplo, mas persistem em questões fundantes acerca da formação de leitores, como a do livro didático, suscitando em mim desejos investigativos em torno da temática que entrelaça formação de leitores, materiais didáticos e singularidades de sujeitos da roça numa perspectiva de valorização da experiência das docentes que atuam no contexto de multisseriação e do desejo que elas possuem de participação ativa na construção destes materiais.

Ao investigar as trajetórias de vida-leitura-formação-profissão das quatro professoras de classes multisseriadas que foram sujeitos nesta

pesquisa, foi possível perceber a relevância que tem o fato delas estarem inseridas em projetos ligados a universidades e financiados por agências de fomento à pesquisa. Isso tem impacto tanto para a formação leitora destas profissionais, como para o entendimento de questões ligadas à docência, à multisseriação e ao contexto rural. Além disso, a participação nestes projetos reverbera em suas ações pedagógicas cotidianas, levando-as a um estado de constante reflexão e de revisão dos seus conceitos sobre temas essenciais ligados à docência, às ruralidades e à multisseriação.

Concluí também o quanto as professoras colaboradoras são implicadas, refletem constantemente sobre a prática e reinventam seus cotidianos, enfrentando corajosa e intelectualmente seus desafios diários na tentativa de construir estruturas pedagógicas, currículos e materiais didáticos mais afinados com suas especificidades e ruralidades. Entretanto, para que esta mudança que se almeja seja efetivada no âmbito das classes multisseriadas, urge que seja feito um esforço conjunto de articulação entre as escolas de educação básica e as universidades para, no âmbito dos projetos já existentes e/ou na criação de novos projetos de extensão ou de inovação educacional, a elaboração de novos livros, novas formações leitoras, novos currículos ocorram, configurando a possibilidade de não só um repensar sobre as questões pedagógicas na multisseriação, mas uma reconstrução do sentido da docência e da leitura nestas classes.

Ademais, reconhecendo a importância da formação de leitores nas escolas rurais, verifico ainda a necessidade de repensarmos a leitura nestes locais como forma de resistência e empoderamento, entendendo principalmente o contexto de difícil acesso dos alunos a bens culturais, como livros e revistas, fora do ambiente escolar. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido na escola torna-se fundamental no sentido de combater uma dívida que vem se arrastando historicamente no Brasil, que é a leitura como privilégio de algumas classes e a desvalorização das práticas culturais de leitura de classes populares. O ato de ler ratifica-se então enquanto instrumento de conquista, prazer e transformação para os sujeitos que vivem, moram e trabalham na roça, representando ainda possibilidade de desalienação e emancipação, uma “ferramenta” para que ele repense sua realidade e releia a si e ao mundo que vive.

E nesse repensar da realidade, reflito sobre as minhas vivências, experiências e as mudanças vivenciadas ao longo do processo de produção desta dissertação. Constato, enfim, que, após muitas idas e vindas, chega ao fim uma viagem de intensas aprendizagens e transformações que, longe de trazer conclusões fechadas, se abre para um imenso leque de possibilidades ligadas às questões apreendidas das narrativas e práticas de leitura das professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/Bahia, evidenciando a constante inquietação que me move enquanto pesquisadora e que me levará certamente a novos lugares.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. In: BUENO, Belmira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2>. Acesso em 07 de maio de 2014.

ALMEIDA, Márcia Batista. Dissertação: **Indicadores de avaliação da implementação das Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa-UFRB** - Mestrado profissional em Educação do Campo, 2015.

AMARGOSA. Plano Diretor de desenvolvimento municipal de Amargosa. 2006.

_____. Plano Municipal de Educação (2007-2017). 2007.

_____. Lei Orgânica do Município. 2012.

AMIGUINHO, Abílio José Maroto. **Escola em meio rural:** uma escola portadora de futuro? Revista Educação, Santa Maria, vol. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Obrigado. In: Viola de bolso (incluindo Viola de bolso novamente encordoadas); p. 972-973, 2ª. ed. aumentada, **Os Cadernos de Cultura**, R. de Janeiro: J. Olympio, 1955.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (org.). **Da escola carente à escola possível.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BAJARD, Elie. O projeto Pró-Leitura na formação do professor. In: YUNES, Eliane; PINSKY, Jaime; BAJARD, Elie et al (org.). **A formação do leitor:** o papel das instituições de formação do professor para a Educação Fundamental. Editora Moderna Ltda. Caderno Educação Básica. Série Institucional, volume 4, 1994, p. 38-46.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética Da Criação Verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** Lembranças de Velhos. São Paulo: EDUSP, 2007.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 41-64.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. - Brasília: MEC/SEF, 1996. 68p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional/ INAF. **Relatório INAF 2010/2011**. Brasília: MEC/SEF, 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 036/2001, de 04 de dezembro de 2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. BRASIL. Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p.32).
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1997**. Brasília: MEC; INEP, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 02/11/2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: MEC; INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 02/11/2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: MEC; INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 02/11/2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Mec/ SEF, 1997.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesquisa** [online]. 2002, vol.28, n.1, pp. 11-30. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em 20/08/2014.
- CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira et al. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 23-39.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik ; SOUSA, Cynthia Pereira de . **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente** (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa (USP), v. 32, p. 385-410, 2006.

CATANI, Denice Barbara e VICENTINI, Paula Perin. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio & CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 149-166.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A O; SOUSA, Cynthia Pereira de. **O amor dos começos**: por uma história das relações com a escola. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.111, p. 151-171, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. **Stories of experience and narrative inquiry**. Educational Researcher, v.19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. In: **Revista da FAEBBA**. V. 13. Nº 21 (janeiro-junho). Salvador: UNEB. 2004.p.95-102

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TURCHI, Maria Zaira (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação** - leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANAP, p. 64-75, 2006.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Ensino de Geografia, educação rural e educação do campo**: modernidade, subalternidade e resistência. Revista Tamoios. Julho/dezembro/Ano V, nº 2, 2009. <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1006>. Acesso em 11 de dezembro de 2014, p, 1-24.

CHARTIER, Roger (org). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagem metodológica na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Resgatando Imagens, colocando novas dúvidas:** reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em História da Educação. In: Cadernos CERU, São Paulo, NAP – CERU, série 2, n. 8, p.9- 28, 1997.

DISTANTE, Carmelo. **Memória e Identidade.** Tempo Brasileiro, nº 95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2014, p. 133-141.

FARIA, Thais. **Projetos de incentivo à leitura:** uma reflexão a partir do COLE; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

FARIA, Ederson de. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. In: **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2011, vol.15, n.1, pp. 35-42.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Tradução Maria Nóvoa. – 2 ed. – Natal: EDUFRRN, 2014, p. 29-55.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: **Reflexões sobre alfabetização.** Coleção: Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1995, p. 9-41.

FERREIRO e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43 páginas. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação institucional e acompanhamento de instituições do ensino superior.** Série Acadêmica PUCCAMP, Ed. PUCCAMP, 2000, p. 10-20.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Trabalho Linguístico. In: **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-72.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAGE, Salomão Muffarej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2004.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **O perfil dos professores do campo**: análise da situação social, econômica e profissional dos professores do município de Portel no Pará. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: Editora da PUC/RS, 2008. p. 1-15.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 11ª. Ed., São Paulo: DP&A, 2003.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

JESUS, S. N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JOSSO, Marie- Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294, p. 21-39.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

LAGE, Ana Carolina Marques; BOEHLER, Marcella. Multissérie em questão. **Jornal Letra A**, CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, FAE,

UFMG, Belo Horizonte, n. 36, out./ nov. 2013, pp. 8-11. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf>
Acesso em 12 dez. 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura à leitura do mundo**. 6ª ED. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 17ª ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1995.

LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. u20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras - 424 páginas, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria José de et al. **Reflexões sobre a leitura na formação inicial do pedagogo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012, pp 1-12. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2813p.pdf. Acesso em 13/08/2015.

LINS, Robson Oliveira. **Transformações e dinâmicas atuais: recuperando uma contribuição de Milton Santos**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2007. Disponível em: http://www.posgeo.ufba.br/disserta%C3%A7oes/ROBSON_A%20REGIO%20DE%20AMARGOSA%20TRANSFORMAES%20E%20DINMICA%20ATUAL.pdf
>. Acesso em: 25/10/2014

LOWENTHAL, David. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos. Pós-graduados em História e do Departamento da PUC/SP**. São Paulo. 1981.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in **Educação e Ludicidade**, Coletânea Ludopedagogia. Ensaios 01, Cipriano Carlos Luckesi (org.), FAGED/UFBA, 2000. p. 37-53.

MARCHAND, Helena. **O declínio intelectual na vida adulta**. In MARCHAND, Helena. Psicologia do Adulto e do Idoso. 2 ed. Coimbra: Quarteto, 2005.

MAUES, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2003, n.118, pp. 89-118.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=395>, Acesso em 11/10/2015.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009. p.21 a 95. (Nova biblioteca de Ciências Sociais) Seleção e introdução de Celso Castro – Tradução: Maria Luiza X. A Borges.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 111-140.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação, v. 4, p. 65-86, 2012.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo frente às políticas educacionais de regulação**. In: Anais do II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, p. 1-15, 2013. Disponível em: <http://www.educampopb.com.br/IIEPPECPB2013/GT-%201/2.pdf>. Acesso em 20/10/2014.

MORAES, Ana Alcídia de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001.

NETO, Raul Lomanto. A “Região de Amargosa”: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luiz Flávio; SANTOS, Fábio Josué Souza. (orgs.). **Recôncavo da Bahia**. Educação, Cultura e Sociedade. Amargosa: Ed CIAN, 2007, p. 156-157, Amargosa, Bahia.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010, 226p.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro**: um encontro. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

OLIVEIRA, Dimas Lucena de. **Leitura e cibercultura**: navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular nunca de antes navegada. Tese de Doutorado. UFPB/PPGE. João Pessoa, 2006.

OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'água, 2004, p. 263- 281.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Formação docente e pesquisa autobiográfica: um olhar sobre o percurso formativo e as práticas de leitura de professoras de classes multisseriadas. In: **Anais do IV Simpósio Memória, (auto) biografia e documentação narrativa**. Salvador: GRAFHO, 2014.

ORRICO, Nanci Rodrigues; FREITAS, Gilsélia Macedo C: As professoras de classes multisseriadas, suas histórias de vida e práticas de leitura: formando leitores para além da decodificação de palavras. In: **XXII EPENN – Encontro de pesquisadores do Norte e Nordeste**, 2014, Natal –RN.

ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de leitura de professoras de classes multisseriadas: repensando a formação de leitores no município de Amargosa/Bahia. In: **II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica**: políticas, práticas e formação,

2015, Salvador. Anais II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação, 2015. p. 287-303.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Entre memórias, histórias, sabores e saberes literários: a trajetória de vida de uma formadora de leitores. In: **IV ELLUNEB-encontro de leitura e literatura da Uneb**, 2013, SALVADOR. Anais do IV Encontro de Leitura e Literatura da Uneb, p.185-196, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Vivan Batista (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2010, p. 103-130. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino. VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. In. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, Belo Horizonte. Abr. 2011. p. 369- 386.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). Prefácio de Marie- Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PAULINO, Graça. **Saberes literários como saberes docentes**. Presença Pedagógica, v. 10, n.59, p.55-61, set./out. 2004.

PAULINO, Graça. O trágico na Literatura. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. **Julia presente**: contos para leitura literária de educadores de crianças. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009, 72 p.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Imagens Caleidoscópicas**: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: 2º Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames> – Acesso em: 23/09/2009.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **A memória do lugar na formação de professores**: a escola como centro (re) criador da memória, da história e da cultura local. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf>>. Acesso em: 30. out. 2006.

PERROTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista, Capítulo 5, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 31-43.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática. 1944 (imp. 1993). p. 49.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Tradução: Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

PINHO, Ana Sueli Teixeira de, SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Educação fundamental no campo:** por uma educação liberta do modelo escolar “urbanocêntrico”. In: Ementa dos minicursos – 30ª REUNIÃO ANPED/2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20qt13.pdf>. Acesso em 08/01/2014.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro:** do ritmo à simultaneidade, 274p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da Alma.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

QUADROS, et al. **Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes:** um encontro com nossa memória. IN: Revista Ensaio- Pesquisa em Educação. Vol. 7. n. 1 2005. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ensaio. Acesso em 20/08/2012.

REBOUÇAS, Argolo Jaqueline. Dissertação: **(Re)criando identidades:** Amargosa, de Pequena São Paulo a Cidade Jardim. UNEB- Campus V – Santo Antônio de Jesus, 2013.

REBOUÇAS, Bionor Brandão Neto; Orrico, Nanci Rodrigues. **Docentes formadores de leitores na contemporaneidade:** histórias marcadas pela angústia In: Anais do II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação. UNEB, 2015.

RIBEIRO, Cristiane. **Despactando o PACTO - LIVRO DIDÁTICO: COLEÇÃO GIRASSOL - SABERES E FAZERES (CAMPO),** 2003. Disponível em <http://despactando.blogspot.com.br/2013/06/livro-didatico-colecao-girassol-saber.html> - Acesso em 12/04/2014.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011. (fora da ordem)

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografias e Práticas Culturais de Leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais. Revista: Leitura: Teoria & Prática – v.31, nº 61, p.97-111, 2013. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/197/132>. Acesso em 17/11/2014.

RIBEIRO, Cristina. **Despactando o PACTO - Livro didático: Coleção Girassol - Saberes e Fazeres do Campo,** 2013. Disponível em: <http://despactando.blogspot.com.br/2013/06/livro-didatico-colecao-girassol-saber.html> - Acesso em 12/04/2014.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade.** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

SANCHEZ, Miriam Mabel. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** RJ: Zahar editores; 2009. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba Brasil, p. 71-73. Disponível em: <http://www.brunabenvegnu.com/artesanatointelectual.pdf> Acesso em 09 de junho de 2009.

SANTOS, Milton et al. **A Região de Amargosa**. Salvador: Comissão de Planejamento Econômico, Salvador-BA, 40 p, (mimeografado) e 4 mapas, 1963.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”, o/a aluno/a da roça na escola da cidade**: um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)/PPGEduC/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. Companhia das Letras, 144 páginas, Lisboa, 1985.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. S.l.: Editora Schwarcz, LTDA, Lisboa, 1998.

SARAMAGO, José. **Outros cadernos de Saramago**, 2008. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org/137907.html>. Acesso em 19 de Setembro de 2011.

SCHMITZ, Taís. **Escrever ... A força de (re)criar o vivido**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 144-146, dez. 2010.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. In: Revista Álabe, v. 6, p. 1-14, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Nye Ribeiro; SILVA, Conceil Correa da. **A colcha de Retalhos**. Editora do Brasil, São Paulo, 2010, 23 p.

SILVESTRE, Joyce S. **O desassossego da modernidade de Bernardo Soares**. Darandina Revista eletrônica - Anais do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura VI – Disciplina, Cânone: Continuidades & Rupturas, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/09/trabalho-anais-final.pdf>. Acesso em 20/03/2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 5 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Campinas, Autores Associados. N. 25, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação In: NASCIMENTO, HETKOSWKI, (orgs). **Memória e formação de professores** [online] Salvador: EDUFBA, p. 58-74, 2007. <Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10/09/2013 >

SOUZA, Elizeu Clementino; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha **Histórias a contrapelo**: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. In: 16º

Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 2007, Campinas- São Paulo. Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss07_04.pdf. Acesso em 02/11/2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Maice da Silva; ALVARENGA, Márcia S e MAURÍCIO, Lúcia Velloso – **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2008a, p. 85-102.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarteto, FAPERJ, 2008b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Coord.) et al. **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**- Salvador: UNEB; FAPESB, 2013. [Projeto apresentado à FAPESB no âmbito do Edital 028/2012].

SOUZA, Elizeu Clementino. PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação** (UFSM), v. 37, p. 351-363, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa, (Auto)biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática**. Ciências Humanas e Sociais em Revista (Impresso), v. 32, p. 1-14, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 31-42, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação** Ano 2, Volume 4 – p. 37-50, jul./dez. de 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Revista Educação (UFSM) 39.1 (2014), pp. 39-50.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Wivian Weller; Nicolle Pfaff (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222. (FORA DE ORDEM)

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a mem6ria: quest6es sobre a rela76o entre a Hist6ria Oral e as mem6rias. In: **Revista do Programa de Estudos P6s-Graduados em Hist6ria e do Departamento de Hist6ria**. S6o Paulo, n. 15, pp.51-84, abril/1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gram6tica**: ensino plural. 5. ed. S6o Paulo: Cortez, 2011.

WANDERLEY. Maria de Nazareth Baudel. **A emerg6ncia de uma nova ruralidade nas sociedades avan7adas** – o “rural” como espa7o singular e ator coletivo. Estudos – Sociedade e Agricultura, n. 15, p. 87-146, out. 2000.

Wanderley, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Comp.) **Una nueva ruralidad en Am6rica Latina**, 2001, pp.31-44. Dispon6vel em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/desenvolvimento-agrario/texto-29-a-ruralidade-no-brasil-moderno.pdf>. Acesso em 12/12/2015.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso**: a leitura e leitor. Letras, Curitiba, n.44, p. 141-150. 1995. Editora da UFPR. Dispon6vel em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf. Acesso em 10/12/2015.

WIERCINSKI, Gilmar. **Pesquisa auto-biogr6fica**: uma introdu76o metodol6gica. Revistas Eletr6nicas Uniju6, 2014. Dispon6vel em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/.../2874>. Acesso em 12/11/2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,
brasileiro(a), maior, _____(estado civil), portador(a) do
RG nº _____ e do CPF _____, declaro
para os devidos fins que cedo o direito das entrevistas narrativas feitas pela
mestranda Nanci Rodrigues Orrico para que ela possa usá-la integralmente ou
em partes, autorizando o uso () do meu nome, () do meu pseudônimo,
sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de mestrado, para
efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital,
impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Salvador, ____ de _____ de 2015.

PROFESSOR COLABORADOR DA PESQUISA

APÊNDICE II



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

EIXOS DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1- Percurso formativo de leitura.
- 2- Formação, leitura e vida profissional.
- 3- Docência e formação de leitores em classes multisseriadas.

APÊNDICE III

**ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMARGOSA- ESCOLAS
RURIS (NUCLEAÇÃO) -2015**

	NÚMERO DE ESCOLAS	NOMES	COMUNIDADE
Núcleo 02	05	Escola Mun. Deolinda Maia Sales - Escola polo	Mata das Covas
		Escola Mun. Edvaldo Machado Boaventura	Diógenes Sampaio
		Escola Mun. Artur Almeida Passos	Tab. da Lagoa Queimada
		Escola Mun. Dr. Armando da Silva Libório	Três Lagoas
		Escola Mun. Professor Edelzuito Soares	Olhos D'água da Jaqueira
Núcleo 03	05	Escola Mun. Francisco Juventino de Souza - Escola polo	Cambaúba
		Escola Mun. Prof ^o Eraldo Tinoco	Alto Seco
		Escola Mun. Prof ^a Sisínia Vieira	Convento
		Escola Mun. Vereadora Iraci Alves Borges Silva	Córrego
		Escola Mun. Senador Josafá Marinho	Córrego
Núcleo 04	05	Escola Mun. Júlio Pinheiro Dos Santos - Escola polo	Corta-Mão
		Escola Mun. José Medrado	Tabuleiro de Corta-Mão
		Escola Mun. Leobino Pimentel	Barra de Acaju
		Escola Mun. Prof ^o Rosalino José Dos Santos	Palmeira
		Escola Mun. Euzébio Joaquim Veloso	Água Branca
Núcleo 05	06	Escola Mun. João Leal Sales - Escola polo	Itachama
		Escola Mun. Dr. Oscar Medrado	Cavaco
		Escola Mun. Nossa Senhora Do Bom Conselho	Faz. Boa Sorte
		Escola Mun. São Bento	São Bento
		Escola Mun. Geraldo Souza Resende	Barreiros

		Escola Mun. Maria Constância	Passagem do Lajedo
Núcleo 06	06	Escola Mun. William D'Ávila de Bastos - Escola polo	Timbó
		Escola Mun. Agnelo de Souza Andrade	Jussara
		Escola Mun. João Paulo II	Ribeirão dos Caldeirões
		Escola Mun. Maria Neuza Cerqueira Nogueira	Ribeirão do Cupido
		Escola Mun. Dr. Hailton José de Brito	Tauá
		Escola Mun. Helmano e Humberto De Castro	Faz. Timbó
Total	27		