



PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS MEMÓRIAS DE LEITURA

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Silvia Unbehaun Püschel
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

O presente trabalho aponta os efeitos dos nossos diálogos, sejam os realizados com diversos autores, sejam os realizados com os relatos das professoras participantes de uma pesquisa realizada por PÜSCHEL(2005) junto a 30 professoras, participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no qual atuou como formadora. Tendo por base o tempo de experiência dessas professoras e o desenrolar das tendências pedagógicas presentes nos discursos oficiais relativos às políticas públicas do estado e às de âmbito nacional caracterizamos a produção escrita das mesmas acerca de suas memórias sobre sua formação inicial como leitoras, procurando ler cada uma dessas produções e desvelar os sentidos que lhes fomos atribuindo. Os resultados apontam para os efeitos dos tipos de experiência vivenciados enquanto alunas, além dos advindos do próprio exercício da escrita para o (re)encontro pessoal das participantes, para melhor compreenderem suas relações com a leitura e como as propõem a seus alunos

Palavras-chave: Formação de leitores; Práticas de leitura; Ensino fundamental.

Abstract

The present work points out the effects of our dialogs, the ones among many authors and those from the participants of a research by PÜSCHEL (2005), along with 30 teachers who are part of the Program of Professional Education of Literacy Teachers (PROFA), in which the researcher had also a teacher-educator role. Taking into consideration these participants' experiences and the development of the pedagogical tendencies presented in the official discourses established by the state and federal public policies, we define their written production from the memories of their initial formation as readers, searching to read each one of these productions and revealing the meanings attributed to them. The results lead us to the effects of the different types of experiences undergone by these teachers as students, besides the ones from their compositions, so that they could better understand their relationships with reading and how to propose it to their students.

Key-words: Readers' formation; Reading practice; Fundamental education



INTRODUÇÃO

Iniciar a leitura de um artigo é algo quase automático para quem tem o hábito de ler e para parte da população brasileira: voltam-se os olhos para o papel, vêem-se sinais, alguns deles letras que formam palavras, aos quais são atribuídos significados que produzem algum sentido para o leitor. Isso pode parecer automático, porém é algo que foi construído em um percurso de anos, nem sempre linearmente (Hall, 1997; Chartier, 2001; Pfeiffer, 1998), influenciado por eventos e por inúmeras pessoas que, a seu modo, mediam a condição de cada um ser e estar no cotidiano (Vygotsky, 1984; Nóvoa, 1995).

Convidamos, por conseguinte, você leitor(a) a colocar este texto para funcionar e, a partir de sua leitura, a produzi-lo novamente. O convite é, então, para um diálogo. Venha, entre no texto. Ao fazê-lo ele não será mais somente “dos autores”, mas será também seu. Acreditamos que todo o trabalho gera sempre uma (re)construção. Construção, não apenas sobreposição de idéias, nossas e de outros as quais se fizeram nossas, pois como seres constituídos socialmente estamos continuamente (re)construindo-nos (Franchi, 1992; Freire, 1986, 1994, 2001; Vygotsky, 1984).

A nossa escrita apontará os efeitos dos nossos diálogos, sejam os realizados com os diversos autores, alguns deles citados no presente texto, sejam os realizados com os relatos das professoras participantes de uma pesquisa anterior (Püschel, 2005). Assim, procuramos ler cada uma dessas produções e desvelar para outros os sentidos que lhes fomos atribuindo.

A escolha desta temática surgiu dos encontros semanais de uma aluna com sua professora, ambas autoras deste artigo, na disciplina “Leitura, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tais encontros propiciaram-nos construir dialogicamente, a partir de distintos olhares, uma nova relação com a temática da leitura, presente, mas nem sempre desvelada que mantemos com os diversos bens sócio-culturais.

O fato de compreendermos a importância de aceitar que nossas concepções são construídas e estão em contínua (re)construção, independente de nossa consciência acerca destes processos e das dinâmicas que deles advêm, começou a



nos inquietar, ao longo do encontro de dois mundos como professoras, uma do ensino fundamental -séries iniciais- e a outra universitária, inicialmente tão distantes academicamente, porém, pela similitude de suas preocupações com a formação de leitores e das condições que esta viabilizava para o exercício da cidadania de seus alunos, tão próximas uma da outra.

As problemáticas levantadas e refletidas acerca de leitura, nesses e nos demais encontros fizeram nascer diversas questões. Entre elas: quais as experiências que tivemos ou temos com a leitura e quais as implicações que estas têm com o nosso pensar e fazer pedagógico? Como (re)memorar essas experiências e como elas constituíram as nossas práticas e nossa identidade, como leitoras? O texto de Larrosa (2002), acerca da leitura como formação, foi o que estabeleceu o ponto de partida para os diversos portos de passagem que fomos percorrendo juntas, sempre dialogicamente.

Muito se tem produzido sobre leitura (Ferreira, 2004), e há ainda que muito a investigar. Esta temática continua a ser problematizada, socialmente polemizando-se e culpabilizando-se o sistema escolar e os que estão neles envolvidos, especialmente os professores. Quanto a isso, podem ser lidas, em Faria (2006), as palavras de Jane Cristina da Silva, coordenadora geral de estudos e avaliação de materiais do MEC, a respeito dos resultados da pesquisa que avaliou a utilização dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) relativa a 2001, 2002 e 2003. O resultado de avaliações disponibilizado seja pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seja pelo Programme for International Student Assessment (PISA), seja pelos relatórios do Instituto Montenegro (INAF) demonstram que o desempenho de alunos, jovens e adultos, brasileiros, na leitura e na escrita, está aquém do esperado.

As análises sociais acerca da(s) crise(s) de leitura, muitas vezes colocam os professores como *culpados*, considerados não-leitores, porém responsáveis por alunos leitores. Contudo, suas dificuldades estão freqüentemente relacionadas às condições econômicas e de tempo que impedem a que esse profissional possa ter acesso a livros e a outros suportes de leitura, antes que, propriamente, ao interesse pessoal (Püschel, 2005). Ao se pensar em leitura e em suas práticas, em contexto amplo, percebe-se que tais crises ocorrem como reflexo de políticas públicas



educacionais, pois, como bem analisa Silva (1991), não se pode conceber a leitura sem que se estabeleçam as relações entre leitura e trabalho, entre leitura e educação e entre desenvolvimento social, leitura e cidadania.

Com a ajuda dessas e outras ponderações e graças à oportunidade que teve uma das autoras de trabalhar na condição de formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA¹, em 2003 - o qual, em seu desenvolvimento, tornou-se em um campo fértil para pesquisa, junto a outras professoras alfabetizadoras, que concordaram em participar da pesquisa, foi desenvolvida a pesquisa que subsidiou a dissertação de uma das autoras (Püschel, 2005) e o presente texto.

O contexto investigado, as participantes, as fontes de informação e princípios norteadores...

As informações ora dadas são apenas parte de um recorte da pesquisa de Püschel (2005) realizada junto a 30 professoras de uma rede municipal do estado do Paraná, no ano de 2003, participantes do PROFA, as quais foram identificadas pela letra P e número de 1 a 30, por razões éticas. O levantamento do perfil das professoras participantes, quanto à idade, formação acadêmica e experiência profissional foi traçado com base em suas respostas a um questionário, o qual permitiu que o conjunto de informações obtidas desenhasse um quadro bastante variado sobre a esses itens. Quanto ao gênero, o grupo de participantes é do sexo feminino.

Recorrendo a uma perspectiva histórica, para melhor poder compreender e entender o contexto histórico no qual as participantes tiveram suas experiências e representações produzidas, e especificamente as informações relativas ao texto escrito que lhes foi proposto que produzirem as memórias de sua formação inicial,

¹ PROFA - Programa de Formação Continuada, iniciativa do Ministério da Educação. O programa pretendia contribuir para a solução de duas problemáticas consideradas básicas e admitidas como as responsáveis pelas dificuldades demonstradas por alunos para aprenderem leitura e a escrita: a) formação inadequada dos professores e seus formadores; b) falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos - situações didáticas e materiais adequados. No município no qual a pesquisa foi executada, este programa foi implantado no ano de 2003, a partir de um consórcio com cidades próximas geograficamente que haviam demonstrado interesse por este Programa.



como leitoras no contexto escolar, optamos por organizar duas macrocategorias analíticas, tendo por base o tempo de experiência dessas professoras e o desenrolar das tendências pedagógicas presentes nos discursos oficiais relativos tanto às políticas públicas do estado quanto às de âmbito nacional. Os documentos do CBPR e dos PCNs², conhecidos pelas participantes e como puderam ser desvelados em seus textos permitiram identificar suas concepções acerca da leitura (Pullin, 2006) e acerca da própria formação, como leitoras.

Por conseguinte, nossa opção de análise levou em conta o contexto histórico no qual as professoras-participantes foram alfabetizadas e passaram a alfabetizar. Mediante essa análise pudemos respeitar o princípio epistemológico das autoras do presente relato, segundo o qual as idéias, as concepções e as teorias que sustentam a prática de qualquer profissional, no caso as professoras, baseiam-se nos percursos individuais experienciados, dos quais, muitas vezes, o próprio indivíduo não tem consciência, não obstante tenha nelas fundamentada sua prática (Nóvoa, 1995; Tardif, 2002).

Levando em conta os saberes docentes e que parte deles são provenientes da formação profissional, das vivências e experiências, seja como alunas ou professoras, e ainda que por tais vivências e experiências seus saberes são validados (Tardif, 2002), as participantes do presente trabalho foram organizadas em dois grupos, denominados de G1 e G2. Orientaram a composição de cada grupo os seguintes critérios:

G1 - participantes com experiência docente de no máximo seis anos e que vivenciaram, como profissionais, a implantação dos PCNs, a qual as fez retomar de algum modo às questões propostas pelo CBPR. Este grupo ficou constituído por quatro participantes (P1;P4;P5;P14);

G2 – participantes com no mínimo sete anos de experiência. Compuseram este grupo 26 professoras as quais experienciaram tanto a implantação do CBPR como a dos PCNs. Este grupo foi subdividido em dois subgrupos G2.1 e G2.2:

G2.1. – participantes com período de experiência profissional maior nos PCNs do que no CBPR, isto é, com experiência de no máximo dez

² O Currículo Básico do Paraná (CBPR) foi implantado no início da década de 80, propondo mudanças e fundamentação teórica para os professores trabalharem todas as disciplinas do respectivo currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram definidos pela Secretaria de Educação Fundamental- MEC, na década de 90. Ambos, a seu tempo, tornaram-se a fonte de referência para a proposição e o trabalho pedagógico nas escolas.



anos. Este subgrupo ficou constituído por 14 participantes (P2; P3; P6; P7; P9; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P21; P22 e P24);

G2.2.- professoras com tempo de exercício profissional acima de dez anos, isto é, com maior experiência profissional no CBPR do que nos PCNs. Este subgrupo (n=12) ficou composto pelas seguintes participantes (P8;P10; P18; P19; P20; P23; P25; P26; P27; P28; P29 e P30).

As opiniões das professoras-participantes foram analisadas por seus conteúdos temáticos (Freitas e Janissek, 2000), não se restringindo as análises ao que está expresso nesses relatos, mas ao que as demais informações permitiam deduzir.

A posição que ocupamos, lendo as memórias das professoras participantes desta pesquisa, foi a de “escuta”, porque procuramos ler escutando as suas vozes, e não somente as nossas. Este cuidado evitou que convertêssemos o outro e aquilo que foi por ele produzido em variante daquilo que nós mesmos produzimos (Larossa, 2002).

Concordamos com Orlandi (1998, 2001) quanto a que a produção escrita das memórias, devido à sua relação com os campos discursivos, tem características próprias, e por isso pode ser tratada como interdiscurso, porque a memória discursiva torna possível todo o dizer: o já dito está na base do dizível e sustenta cada tomada da palavra.

Reconstruir a identidade a partir da visita ao passado, tendo como base o que somos hoje como pessoas, não é um exercício fácil, mas possível, segundo alguns pesquisadores (Bosi, 1979, 2003; Thompson, 1992). Por isso na análise das memórias das professoras, buscamos conhecer não só o papel que pessoas, sejam elas da família ou externas a esta, por exemplo, os professores, desempenharam no processo de alfabetização escolar dessas professoras, mas também o modo como tais pessoas influenciaram na construção da formação das participantes como leitoras.

Entretanto, devemos saber que, enquanto em uma abordagem discursiva acerca do processo da leitura individual se deve levar em consideração o sujeito-leitor a partir de sua história, que se constitui pelas oportunidades que ele



anteriormente experienciou com eventos lingüísticos orais e escritos, a escola freqüentemente vem desconsiderando essa história (Corazza, 2001).

Tendo em mãos as produções escritas acerca das *memórias das professoras* para analisar e compreender como essas memórias pessoais foram constituídas por cada uma das participantes, duas outras categorias analíticas foram formuladas à luz das constatações já referidas. As categorias foram nomeadas e definidas como segue:

- a) Experiências bem-sucedidas com a leitura e a alfabetização: relatos que ao enfocarem momentos marcantes da aprendizagem da leitura e escrita foram lembrados de maneira positiva, destacando ou não: tipos de leituras, em tempos e espaços diferenciados; práticas escolares com vistas à alfabetização; pessoas lembradas e associadas a este processo e sua importância;
- b) Experiências mal-sucedidas com a leitura e a alfabetização: relatos que ao enfocarem momentos marcantes da aprendizagem da leitura e escrita foram lembrados de maneira negativa, destacando ou não: tipos de leituras, em tempos e espaços diferenciados; práticas escolares com vistas à alfabetização; pessoas lembradas e associadas a este processo e sua importância.

Efeitos de sentido da leitura dos relatos de suas memórias...

Das participantes do G1, isto é, daquelas com experiência profissional de até seis anos, e com idade entre 26 e 30 anos, alfabetizadas, por conseguinte entre o final da década de 70 e início dos anos 80s, constatamos que três haviam sido alfabetizadas por cartilhas. Seus relatos revelam que, enquanto foram sendo alfabetizadas, era comum serem submetidas a testes de leitura, ao uso de famílias silábicas para aprenderem a ler, devendo decorá-las, a traçados que deviam cobrir, enfim a práticas educacionais que geraram encontros impessoais e técnicos com a escrita, que agora entendem terem sido preparatórios para a alfabetização. Embora tenham aprendido a ler a escrita a partir de cartilhas, estas professoras não as avaliaram negativamente, contrariamente à avaliação que fizeram as do G2 alfabetizadas em um período anterior.

Nos relatos das professoras do G1 destacam-se pessoas que foram importantes no processo escolar de sua alfabetização. Entre elas, a professora e, na família, o pai e a mãe. Enunciam, ainda, alguns dos obstáculos que enfrentaram: as



dificuldades em disciplinas específicas (Matemática); o choro nos primeiros dias; a precariedade das condições familiares e da própria escola, quanto às instalações físicas e aos suportes para leitura. Porém, todas tinham experienciado eventos marcantes positivos ao longo da alfabetização, o que, segundo depreendemos, instigou algumas a se tornarem leitoras e escritoras e a se despertarem profissionalmente para se tornarem professoras.

Pelos relatos das professoras percebemos o quanto estes testemunham a experiência que passaram em suas escolas, nas quais a preocupação centrava-se em testes e avaliações, com premiações e a valorização e com atribuição de notas. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que essas participantes tiveram o apoio de outras pessoas, que as acompanharam cuidadosamente em seu trajeto escolar, desde seus familiares até as professoras, na maioria das vezes caracterizadas como “preocupadas”, “carinhosas”, “prediletas”, “não opressoras”, “incentivadoras”.

Os relatos das participantes do G2.1, isto é das professoras com até dez anos de experiência, as quais haviam, então, começado a lecionar pautadas pelas diretrizes do CBPR e, posteriormente, pelos PCNs, perfizeram um total de 14 produções, o que equivale à quase metade das participantes da pesquisa. Grande parte desses relatos menciona como foram alfabetizadas, descrevendo aspectos da metodologia usada por suas professoras e atividades que lhes foram propostas, além de comentários acerca da cartilha e dos testes de leitura.

Foi interessante perceber que em poucos desses relatos (n=3) a relação com a cartilha foi caracterizada como mágica e gratificante, e que nas maiores deles foi considerada frustrante, principalmente por dever-se acatar a seqüência da leitura das lições que deviam ser seguidas de acordo com a disposição do/a autor/a, sendo punidos os alunos quando desobedeciam a tal seqüência. As lembranças acerca das professoras e da cartilha demonstram, segundo os relatos das participantes do G2.1, as frustrações sentidas, especialmente quanto àquela determinação referente ao seguimento da seqüência das lições, são, ao mesmo tempo denúncias contra suas professoras por não terem levado em conta o que os alunos já sabiam ou a curiosidade que eles tinham de saber. Um total de 11 professoras deste subgrupo (G 2.1) teve experiências bem-sucedidas na alfabetização, e, ainda que tenham



salientado algumas dificuldades relacionadas a questões socioculturais e pessoais, não deixaram de salientar a importância das dimensões emocionais que experienciaram durante a aprendizagem, e o afeto e carinho que deram tom ao contexto desses encontros iniciais com a escrita na escola.

No entanto, três participantes do G2.1 deixaram transparecer que o início de sua formação inicial, como leitoras, não foi tranquilo, tendo deixado algumas marcas. Como a memória é seletiva, por não ser apenas lembrança e criação e sim por constituir-se também pelo esquecimento (BOSI, 2002, 2003), essa parece ser a razão que sustenta os dizeres registrados no relato da P17 que informou ter apagado de sua memória esse período, porque, muitas vezes, o não-dito, o não-articulado revela, em outros momentos, parte dessas vivências. Porém, essa professora apesar de afirmar não se lembrar do período de sua alfabetização para construir o relato proposto, ela relata sobre os castigos e a lembrança do seu silêncio, em sala de aula. Como expressam Kramer e Souza, (1996), o entrecruzamento de eventos lingüísticos e não-lingüísticos marcam as histórias pessoais, por estabelecerem relações que se tornam presentes em todo processo de constituição dessas histórias, o que, em nossa opinião, foi demonstrado pelo relato de P17.

À guisa de exemplo, dentre os tipos de produção dos relatos analisados, apresentamos o de P6, que narra suas memórias, sob a forma de paródia do poema de Vinícius de Moraes "A casa". Tal relato nos remete, de maneira leve e até divertida, ao contexto de escola rural da autora, que, no entanto, não deixa de mencionar suas limitações. No início desse texto pode-se perceber a ironia que permeia todo o seu discurso, quando, por exemplo, leva seus leitores a imaginar a escola como desprovida de tudo. Porém no decorrer do relato a autora/participante destaca alguns elementos que envolvem principalmente a figura do professor e a dedicação deste por seus alunos. Este relato revela, no seu final, a importância do desempenho da professora para a formação da subjetividade de seus alunos, pois, apesar de todas as dificuldades, ela propiciava condições de escuta e diálogo, de modo que os alunos não se sentiam "apenas mais um". Eis o texto da P6:



*Era uma escola
Muito engraçada.
Só tinha teto, parede e mais nada.
Ninguém podia cair no chão,
Porque o pátio era um poeirão.
Ninguém podia jogar água não,
Porque para tirar do poço era um trabalhão.
Ninguém queria ir ao banheiro,
porque o buraco é que dava medo.
Ninguém queria sair de lá não,
Embora fosse a única opção.
Mas tudo era feito com muita dedicação,
Pela professora que andava um trecho bom.
E nessa escola sem recurso algum.
Ela fazia de nós não apenas mais um.*

As participantes do G 2.2, com idade entre 40 e 50 anos foram alfabetizadas na década de 60 e, por contarem com mais de dez anos de experiência profissional, estavam mais pautadas mais pelas diretrizes do Currículo Básico do Paraná do que pelas dos PCNs. Foram impelidas, em sua trajetória profissional, a conhecer pelo menos duas mudanças significativas acerca da implantação oficial de novas propostas para seu trabalho como alfabetizadoras.

Visto que nosso modo de ver e relatar se fundamenta, também, em nossas perspectivas atuais, isto é, relembramos as coisas a partir dos olhos de hoje, foi-nos possível perceber em seus relatos uma certa amargura e em outros a nostalgia. Um dos exemplos, que selecionamos, para o presente relato, é o de uma participante que escreveu suas memórias utilizando a terceira pessoa do singular. Seu relato parece ser o de alguém que procura distanciar-se de suas experiências, usando como artifício para compor sua personagem a de uma *menina loirinha de olhos azuis*. Assume a primeira pessoa somente no último parágrafo de seu texto. Expressa, a nosso ver, o quanto pessoalmente procura *apagar* de sua memória o que viveu nesse período, ao se lembrar do quanto lutou para vencer o *fantasma da 1ª série*. O texto é transcrito, em sua íntegra, como segue:

Fatalidade

Depois de um longo período de repouso, para se restabelecer de várias enfermidades, a menina loirinha de olhos azuis, estava ansiosa para voltar à escola. Finalmente, chegou o tão esperado dia, na



companhia de sua irmã mais velha ela é levada até a sala de aula, onde deveria ser um lugar de alegria, se tornou triste, depois de alguns minutos.

A menina que, contava cada minuto de sua vida para retornar à escola, foi brutalmente recebida pela professora, tudo parecia rodar, um mal estar tomou conta dela, e isto foi o bastante para prejudicar por muito tempo a carreira de uma menina que, sempre ouvia de seus pais: -O estudo é a coisa mais importante que, uma pessoa possa ter na vida.

Esta menina, lutou muito para vencer sua carreira de estudante, pois ao seu lado sempre estava o fantasma da 1ª série.

Como citei acima que, meus pais sempre me incentivaram a estudar, isso deu-me coragem, ânimo para continuar e acreditar que, o que aconteceu foi uma fatalidade e poderia ser apagado da minha vida. (P26, sic)

Também nos relatos de outras participantes, as experiências mal-sucedidas no início de sua escolarização nos mostram que os professores, possivelmente pelas condições pessoais e profissionais, não atribuíam a devida importância aos contextos de relacionamento entre professores e alunos, para a aprendizagem.

Apesar de todas as dificuldades que enfrentamos lendo em posição de escuta, essas memórias das professoras-participantes, tanto daquelas que sentiram dificuldades em se lembrar, como daquelas que lembraram as dificuldades pelas quais passaram em seus momentos de alfabetização inicial, o fato é que a produção, por escrito, desses relatos possibilitou, conforme posteriormente fomos informadas, que cada uma das participantes fosse se (re)encontrando consigo mesma, para melhor compreender suas relações com a leitura e o modo como as propõem a seus alunos. Os vestígios do poder que afloram da linguagem e das práticas escolares iniciais relativas à escrita e à leitura parecem ter feito com que elas sentissem o que Ernani Maria, no prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, em 1970, referiu: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se.”



O que as leituras nos ensinaram...

Nós, professores, podemos, em parte, auxiliar outros a escrever e reescrever a própria história, mesmo a partir de leituras, visto que “ler é reescrever” (Freire, 1999, p. 29). Por conseguinte, podemos assumir, ou reassumir a posição de co-autores de nossa vida, ao sermos dela aprendizes. Por isso mesmo, precisamos pensar sobre como agimos e configuramos os espaços para os alunos aprenderem, em vista das influências que exercemos na constituição de sua identidade, e assim talvez não se venham a lembrar desse tempo de formação e convivência como uma *fatalidade* em sua vida.

Por fim, defendendo a escola, como um local de formação, contínua e continuada do professor e de seus alunos, e acreditando que questões como as suscitadas pelo presente relato possam vir a ser objeto de problematização circunscrita e situada tanto nas escolas da educação básica como nas demais, agradecemos a você leitor(a), lembrando-lhe que este trabalho procurou desvendar os ditos e não-ditos, aquilo que foi afirmado/negado e desvelado/ocultado, isto é, o quanto e como as participantes enunciaram e, por vezes, silenciaram. Esperamos que esta produção o(a) tenha instigado a desvelar sua história, como leitor(a). Assim, quem sabe, possamos cada um de nós contribuir criticamente para a formação de novos leitores e cidadãos.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

_____. O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.

CHARTIER, R. Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagem, espaços e tempos no ensino e aprender. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 89-103.



FARIA, S. Bibliotecas escolares carecem de formação de leitores. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 14/11/2006.

FERREIRA, N. S. de A. Leitura como objeto de investigação. Educação & Contemporaneidade, v. 13, n.1, p. 13-22, 2004.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.22, 1992[1977], p.9-39.

FREIRE, P. Cartas a Cristina. Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra 1970, 23ª Edição, 1996.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, H. ; JANISSEK, R. Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx e Sagra Luzzatto, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, 1997.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). Histórias de professoras leitura, escrita e pesquisa em Educação. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Ed. 2ª Ed. 1995.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Leitura: perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Ática, 1998. p.58-77.

_____. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PFEIFFER, C.C. O leitor no contexto escolar . IN: ORLANDI, E. P. (Org.) A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 87-104.

PULLIN, E. M. M. P. O que dizem professoras alfabetizadoras sobre leitura, permite indícios sobre suas concepções de linguagem? In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. Anais...(CD ROM), 2006. p. 1-12.

PÜSCHEL, S. U. Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.



SILVA, E. T. da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, 1984.