

# Leitura e escrita de professores

## Da prática de pesquisa à prática de formação<sup>1</sup>

*Sonia Kramer*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

*Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.*

*Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.*

Walter Benjamin

### Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas questões que temos buscado aprofundar na prática

da pesquisa em educação.<sup>2</sup> Procurando compreender o presente com o olhar iluminado pelo passado — ou pelas experiências passadas relatadas por professores —, tendo em vista especialmente a prática de profissionais envolvidos em formação, a pesquisa tem como propósito: 1. ampliar o conhecimento disponível sobre leitura/escrita; 2. fornecer subsídios para políticas públicas, para políticas de leitura e de escrita e de formação de professores; e 3. sugerir alternativas para a leitura/escrita de professores, entendidas como parte de uma necessária política de distribuição dos bens culturais, uma das condições essenciais para a construção da democracia.

---

<sup>1</sup> Texto redigido no âmbito dos trabalhos do GT Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd, produzido a partir da pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação”, desenvolvida como Projeto Integrado de Pesquisa com o apoio do CNPq. Participam da equipe de pesquisa: Ana Beatriz Lopes de Lima, Aparecida Rodrigues da Silva, Clara de Almeida e Silva, Rachel Ignez R. Pereira (bolsistas de iniciação científica); Maria Cristina Pereira de Carvalho, Rita de Cássia P. Frangella, Vânia Christina Menezes (bolsistas de aperfeiçoamento); Maria Helena Guerra (bolsista de apoio técnico à pesquisa); Eliane Fazolo Spalding (pós-graduada);

---

Ilka Schapper Santos (mestranda); Maria Isabel Ferraz P. Leite (doutoranda).

<sup>2</sup> Trata-se da pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, realizada como Projeto Integrado de Pesquisa com apoio do CNPq, que se voltou, no primeiro momento, para “o que narram, lêem e escrevem os professores” (Kramer et al., 1993, 1994, 1995a) e, em seguida, para o estudo da “leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação” (Kramer et al., 1996, 1997).

Como pressuposto básico da investigação está nossa convicção de que, para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural. Indagamos:

como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, lêem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (Kramer & Jobim e Souza, 1996, p. 18).

Estas questões constituem a indagação central do estudo e vêm sendo aprofundadas ou redefinidas tendo em vista particularmente professoras e professores em processo de formação.

Pensar a formação implica conhecer, no presente, aquilo que se anuncia para o futuro. Isso nos é valioso em especial porque estivemos envolvidas, nos dois últimos anos, em entrevistar inicialmente professores que atuaram na escola pública nas décadas de 20, 30 e 40 (Menezes, 1996) e mais tarde, professores que atuaram nos anos 40, 50 e 60, também na escola pública. Nesse percurso, orientamos a filosofia de Walter Benjamin, que, ao tratar do conceito de história, compara-o a um quadro de Klee — *o Angelus Novus*:

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia

de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-as em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987a, p. 226).

Repensar o passado, ressignificá-lo, pensar e ressignificar o futuro são ações que supõem indagar o presente, no presente, superando mitos e ilusões, colocando em questão soluções que se têm apresentado como imediatas e rápidas. Temos aprendido — nesse processo — que, como diz o poeta Brecht:

As novas épocas não começam de repente.  
Meu avô já vivia num tempo novo,  
meu neto com certeza ainda vai viver no antigo.  
A carne nova é comida com os velhos garfos  
(apud Konder, 1996, p. 70)

Por outro lado, procurar conhecer as experiências de professores — inclusive as de formação — é tarefa importante hoje no Brasil, e particularmente no Rio de Janeiro, se se considera o nível salarial e a situação de evasão de professores: em 1995-1996, no município do Rio de Janeiro, segundo o Sindicato Estadual de Profissionais da Educação, uma média de oito professores por dia útil deixou a rede pública de ensino. Em março/abril de 1996, a média foi de seis professores.<sup>3</sup>

Vale ressaltar a importância que atribuímos à escrita. Compreender como se escreve a história, como se escreve o texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa

<sup>3</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o SEPE, em 1996 o vencimento-base do professor I (que atua nas quatro primeiras séries do 1º grau) era de R\$ 133,00, a que se somavam R\$ 242,00 de gratificação de regência (perdida na aposentadoria) e R\$ 25,00 de auxílio-transporte, perfazendo um salário de R\$ 400,00.

trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual. Rer essa prática, rer autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras significa — ou implica — reescrever essa história; dar-lhe outro sentido; ressignificá-la, mudar o futuro que se apresenta(va) com um inevitável tremor diante de uma folha em branco ou com uma incompreensível aversão a livros. A necessidade de formar professores que gostem de ler e que não tenham medo ou vergonha de escrever tem sido, portanto, o eixo da pesquisa.

Este texto, no entanto, mais do que tematizar a leitura/escrita, os resultados do trabalho de campo ou as sugestões para políticas de leitura/escrita, aspectos já abordados em outros momentos (Kramer, 1995; 1996; Kramer & Jobim e Souza, 1996), trata, primordialmente, de pensar a prática da pesquisa e as possíveis contribuições que essa prática traz para pensar a formação. Mais do que abordar o produto da pesquisa, detemo-nos então no seu processo de produção, numa espécie (nos arriscamos a denominar) de metapesquisa. Com essa direção, o texto se estrutura em duas partes. Em primeiro lugar, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que nos tem orientado: ciências humanas e sociais e pesquisa; história, narrativa e rememoração; leitura, escrita e pesquisa (algumas reflexões sobre a formação do leitor são temas privilegiados). Em seguida, tratamos de narrativas de trajetórias, constituição do sujeito e formação. Aqui são ressaltadas a dimensão formadora da entrevista e a dimensão formadora da escrita. A narrativa e a escrita são destacadas, assim, como aspectos cruciais a serem levados em conta nos processos de formação de professores.

### **Abordagem teórico-metodológica**

Ciências humanas/sociais e pesquisa:  
algumas questões no ponto de partida

É possível explicar objetivamente o homem? Esta é certamente a grande questão das ciências humanas e sociais. Se nas ciências naturais o objeto de investigação sempre foi um produto acabado,

separado, classificável, seriável, neutro e por isso mesmo passível de objetivação, nas ciências humanas e sociais o objeto é o próprio homem e suas relações, isto é, um objeto em processo, inacabado, vivo, múltiplo e ideológico. Se nas ciências naturais há uma relação de oposição entre sujeito e objeto e é dessa oposição que surge o conhecimento, nas ciências humanas é impossível fazer essa cisão sujeito/objeto. Não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. É, portanto, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não, como pretendiam as ciências naturais — e ainda hoje as tendências positivistas — um conhecimento inteiramente objetivo.

A impossibilidade de explicar objetivamente o homem pelo modelo de investigação das ciências naturais vem lançar às ciências humanas um grande desafio: perceber e compreender o homem na sua condição inalienável de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, produto e processo, visto que o homem não é objeto, é ser humano, e pensá-lo (pensar-se) requer ultrapassar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento também as dimensões ética e estética, só possível pela via da linguagem (Kramer, 1992). Não se trata, pois, de negar a cientificidade das ciências humanas, mas de construir uma outra forma científica de conhecimento. Acusando de monologismo as ciências naturais e humanas que tomam por paradigma os postulados positivistas, nas ciências humanas há um objeto que fala: “o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico” (Kramer, 1992, p. 106).

Sustentando uma tradição que opõe sujeito e objeto, durante muito tempo as ciências naturais — e também as humanas, ao copiarem seu modelo de investigação — conceberam o sujeito como um ser desprendido de sua realidade social e histórica e, desse modo, instauraram o conceito de neutralidade científica. Sujeito e objeto foram condenados a produto; despiendo-se de sua humanidade, consagrou-

se o pesquisador como personagem quase fictício, que — em nome do rigor — foi aprisionado nas malhas da rigidez. Tal desumanidade das ciências humanas deixou sem voz um objeto que fala e condenou o sujeito a uma voz autoritária, monológica e talvez vazia de história e de significado. É o homem, para a ciência, um objeto morto? Ora, a teoria crítica e a sociologia crítica do conhecimento vêm contribuir significativamente para o redimensionamento dessa relação sujeito/objeto. Dessa perspectiva, tanto o objeto quanto o sujeito das ciências humanas e sociais não são dados, mas sim construídos, inseridos numa sociedade, numa cultura e numa linguagem. São, portanto, fruto de seu momento histórico e reconstrutores da realidade: só existe ciência que se pretende humana se esta, em seu âmago, jamais prescindir da dialogicidade. Para entender o homem não mais como um produto estanque, objeto de explicação, mas como um ser histórico e social, em processo, que se interroga constantemente, é preciso também um olhar processual para esse homem, um olhar que o perceba inclusive no incessante movimento e na multiplicidade que é a sua vida.

Para que se repensem as ciências humanas e a possibilidade de um conhecimento científico humanizado há que se romper com a relação hierárquica entre teoria e metodologia. Pensar a questão metodológica das ciências humanas é pensar o próprio conceito de ciência humana. Análoga à relação entre conteúdo e forma, teoria e metodologia são indissociáveis. A teoria, que embasa o referencial metodológico, não se cristaliza, mas se redimensiona e é também objeto de investigação. Nesse sentido, pesquisa é, para nós, uma questão de pesquisa.

Walter Benjamin (1984) permite aprofundar essa reflexão ao postular que é necessário construir um referencial teórico-metodológico outro para as ciências humanas. Buscando um conhecimento que pense a si próprio, Benjamin delinea um modelo epistemológico e, permeando a construção dessa teoria do conhecimento, apresenta uma proposta metodológica. Sua questão central é a verdade e o

modo de tratá-la. Dirigindo sua crítica tanto à ciência quanto aos sistemas filosóficos, considera que ambos, na ânsia de dar conta da verdade, têm-na aniquilado, encarcerando-a, homogeneizando-a, ignorando as suas diferenças. Sem pretender o desnudamento que aniquila o segredo, mas a revelação que lhe faz justiça (idem, p. 53), sua preocupação é a de não sacrificar a totalidade nem a singularidade. Mas como? Deixando que o particular fale para que revele as leis do todo, porque a verdade não se encontra nem num suposto pseudo-universalismo totalizador, nem no particular isolado e rechaçado por ela pela ciência.<sup>4</sup> A verdade está na tensão entre o universal e o particular e a sua busca se funda na leitura monadológica do particular. Benjamin entende a mônada como fragmento, realidade miniaturizada, constituindo um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Contudo, embora contenha todos os elementos do mundo e das idéias, cada fragmento ou mônada é diferente da outra; o caminho que pretendemos trilhar foi o da leitura do particular, trabalhando os fragmentos, os estilhaços, as ruínas (Kramer, 1992; Kramer & Jobim e Souza, 1996), buscando compreender a totalidade que nelas se revela.

#### História, narrativa e rememoração

Tomando de empréstimo o desafio benjaminiano de fazer história do lixo da história, a humanização das ciências humanas passaria pelo desafio de resgatar a humanidade do homem, isto é, resgatar os elementos que lhe foram arrancados para que se pudesse converter o homem em objeto. Nesse sentido, a narrativa e as histórias de leitura/escrita, enquanto abordagem teórico-metodológica, fundamentam-se no pensamento de Benjamin e no seu

<sup>4</sup> Este impasse vem sendo enfrentado em várias áreas das ciências humanas e sociais, seja no campo da antropologia e da sociologia, no chamado debate macro/micro, seja na lingüística etc.

objetivo de encontrar um referencial humano — que só pode ser histórico e social — para as investigações sobre o homem. Resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra. Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que até então não pôde ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas em objeto de investigação significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo. Assim, a rememoração é proposta como leitura monodológica do particular, pois é também nas dobras do cotidiano que a história se realiza (Benjamin 1987a, 1987b).

Autores como Nóvoa (1992a, b e c), Huberman (1992), Goodson (1992), Bosi (1993), Demartini et al. (1993), Sousa et al. (1996) fornecem, nesse sentido, importantes contribuições por buscarem novas estratégias de pesquisa, tentando produzir um outro conhecimento sobre as professoras e os professores, mais voltado a compreendê-los como pessoas e profissionais. As narrativas, entrevistas autobiográficas, também chamadas relatos de vida ou histórias de vida, revelam a possibilidade de um novo campo em pesquisa educacional. Entrevistas que — enquanto espaços de produção de narrativas — abrem-se, como textos que são, a múltiplas interpretações.

Ora, ao entrevistar professores sobre suas práticas docentes, Goodson (1992) menciona como seus entrevistados falavam de suas histórias pessoais, o que o fez supor que os professores consideravam as questões da vida significativamente relevantes para uma compreensão do cotidiano e de sua prática docente. O autor alerta para a falta, nas pesquisas em educação, daquilo que para ele deveria ser considerado o ingrediente principal: a voz do professor. Nesse sentido, “o respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um dos aspectos duma relação que permite fazer ouvir a voz do professor” (idem, p. 71). Ouvindo o professor aprendemos que o autobiográfico é importante também quando eles

falam de seu trabalho. A história é compreendida, nessa abordagem, como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (Ferrarroti, 1982). É preciso, como diz Benjamin (1987), não se contentar com um historicismo que apenas estabelece umnexo causal entre os vários momentos da história; nenhum fato é, só por ser causa, um fato histórico. O historiador consciente disso “renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada” (p. 232).

Lembrar é, aqui, perfilar o tempo, assumir o tempo como medida humana, como história. Cada um dos passos dados modifica o futuro e, ao mesmo tempo, re-interpreta o passado. Como diria Benjamin (1987), passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em sempre novas constelações. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado. Assim, as histórias de vida e as histórias de leitura/escrita, no nosso caso, são um importante suporte teórico-metodológico no qual o professor, ao lembrar da sua vida, vai dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática. Isso representa reunir a pessoa e o profissional que nele foram separados, não mais divorciando vida e trabalho.

Por outro lado, lembrar, nesse sentido, não é reviver mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A memória da pessoa se liga à memória do grupo, aos elos e laços de coletividade (Benjamin, 1987a), que se vincula à própria tradição. Segundo Benjamin, precisamos estabelecer uma outra relação com a tradição e a cultura para não sermos aprisionados pela barbárie, o que acentua, mais uma vez, a necessidade da rememoração. O sujeito constitui a linguagem e é também constituído por ela. Pela linguagem, revivemos e re-fazemos a experiência vi-

vida — a autobiografia. A narração da própria vida, a autobiografia, a rememoração são parte do processo de fazer a história.

No caso específico desta pesquisa, interessou-nos sobretudo ouvir, analisar, compartilhar histórias de leitura e escrita e de formação. Nossa meta é, portanto, a de forjar uma prática de pesquisa que se preocupe também com as coisas simples e pequenas — e nelas com toda a complexidade do mundo, da vida, da história. Com essa meta e nos apropriando dos conhecimentos que o estudo da narrativa, leitura e da escrita de professores nos favorece adquirir, nosso compromisso é — como dissemos no início — o de trazer contribuições para políticas públicas de acesso à escrita, de formação de professores, de formação de leitores, entendendo sempre a política educacional no bojo de uma política cultural e científica.

#### Leitura, escrita e pesquisa — algumas reflexões sobre a formação do leitor

Leituras são práticas, são fenômenos socio-culturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Por um lado, a leitura pode ser percebida como estando mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras. Ou pode-se entender que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer um conhecimento prévio, lingüístico e não-lingüístico — tanto a informação visual quanto a não-visual são importantes na leitura do texto.

Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados. Numa sociedade elitista, configurada por

seu caráter excludente, ainda marcada por significativo índice de analfabetismo, a idéia genérica de crise de leitura parece preconceituosa. Gibis, ficção-científica, policiais, cordel, *best sellers* — a leitura e a conseqüente concepção de leitor incluem mais do que apenas a grande literatura: agregam todas as categorias de material impresso, através de seus diferentes acessos (feiras de livro, bibliotecas, livrarias, sebos, bancas de jornais e revistas, internet etc.). Será que a relação entre a alta literatura e as demais é de complementaridade e circularidade (Dauster, 1996) ou de contrariedade e divergência? Vale lembrar que a literatura clássica atinge um percentual mínimo da população — a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais através de práticas diferenciais; a heterogeneidade humana marca a multiplicidade de sujeitos-leitores e se reflete na diversidade de práticas sociais de leitura. O leitor, portanto, se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, por meio de teias de relações, são responsáveis pela formação da identidade social destes leitores. Vista dessa maneira, a entrada no mundo da leitura depende de relações simbólicas, sociais e econômicas; em outras palavras, refere-se à cultura popular, erudita e de massa; à família, escola e a outras instituições. Até que ponto alfabetizar implica formar sujeitos-leitores? A alfabetização pode se restringir ao domínio dos códigos, à capacitação para leitura, sem, necessariamente, formar o leitor?

Pelos diferentes depoimentos das professoras entrevistadas, percebemos que o gosto pela leitura é primordial na formação do sujeito-leitor; e esse gosto é construído a partir de experiências positivas, de práticas concretas de ler e escrever, de identificação de interesses, de liberdade (ou não) de escolher. Entretanto, não devemos dicotomizar obrigatoriedade e livre escolha; mais do que tudo, é fundamental haver práticas reais de leitura e escrita (Kramer, 1995). Como pesquisadoras interessadas nas práticas escolares, queremos compreender que papel a escola — e, mais especificamente, o pro-

fessor — têm na formação de leitores. Vários depoimentos apontaram que a escola teria um papel negativo na formação do leitor — imposição de leituras, provas, datas, argüições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar. Paralelamente, a escrita na escola é acompanhada pela vergonha, pelo texto ridicularizado, jogado fora. Retratada desta forma, a escola produz leitores? Ou estes se formam apesar dela? Mesmo sendo indiscutível o seu papel enquanto instância divulgadora/promotora de cultura, a escola — com a obrigatoriedade, a não-liberdade de escolha, a dissecação de textos — esterilizou as práticas de leitura e escrita.

Entendemos que a leitura não é escolarizável (isto é, não é de propriedade da escola) e que a ampliação de seu acesso é crucial no processo de democratização. Um programa de leitura precisa levar em conta tudo que a leitura envolve e aborda, pois, afinal, é lendo que se aprende a ler; é escrevendo que alguém se torna constituído de escrita.

Formar leitores críticos é central para a consolidação da cidadania, pois a cidadania se constrói com política cultural ampla. Similarmente, a formação é direito dos cidadãos e das cidadãs — logo, é direito dos professores. Mas a formação de leitores passa também pelo acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança. Formular e implementar políticas públicas de investimento em leitura e escrita e de investimento em cultura de forma geral deveria ser prioridade.

Vale ressaltar, entretanto, que, embora a leitura não seja escolarizável, é papel da escola incentivá-la, garantir a democratização da leitura e da produção da escrita. A leitura não pode ser, pois, reduzida às práticas extra ou intra-escolares, mas encarada como fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação. É um processo de aprendizagem não somente da história, mas, principalmente, com a história — ouvindo, falando, bordando suas rela-

ções, repensam a história, dando à ela um outro/novo significado, num processo contínuo e dinâmico de transformação. O estudo teórico que temos aprofundado e as atividades que temos desenvolvido na pesquisa, tanto no que diz respeito às entrevistas quanto às atas, têm fornecido subsídios para compreender sua dimensão formadora. Da mesma maneira que para Walter Benjamin, também para nós “pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência” (Sontag, 1986, p. 101). Nesse sentido, nossa meta tem sido a de buscar conhecer experiências de leitura e escrita de professores para propor alternativas de formação que se constituam em espaço de pensamento crítico, de escrita, de resistência.

### **Narrativas de trajetórias, constituição do sujeito e formação: e a pesquisa se tornou uma questão de pesquisa...**

Em *Escavando e recordando*, Benjamin diz que:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (1987b, p. 239).

Da mesma forma, no campo teórico aqui delineado, para penetrar no processo de construção de conhecimento dos professores, de modo a que se torne possível compreender as relações que es-

tabelecem com a linguagem, em especial a escrita, é preciso que se proceda também como quem escava. Mas por que memória e formação? Ora, desde a primeira etapa do projeto, notamos que professores e professoras se surpreendem com o fato de serem convidados a falar sobre suas histórias e como, por outro lado, apreciam contá-las. É este o propósito da entrevista: recuperar a trajetória do sujeito e, ao mesmo tempo, inserir e abrir um novo espaço ou um espaço para o novo na própria história de cada um. Como demonstramos interesse em saber o que os levou a serem professores, o que liam e escreviam, eles rememoram fatos passados, redescobrem a si próprios no relato de suas histórias e um outro lado de sua trajetória se revela. Além disso, eles se surpreendem ao ouvirem a própria voz e percebem, através do seu relato, o quanto a história de cada um, por mais simples que seja, é plena de significado.

Ouvindo depoimentos e narrativas de situações vividas, fomos percebendo também o caráter formador das entrevistas e como é fundamental a contribuição que, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa pode fornecer para a formação de professores-leitores e professores-escretores. Nas etapas anteriores da pesquisa (Kramer et al., 1995; Kramer & Jobim e Souza, 1996) havíamos percebido uma ruptura entre a vida dos professores e a sua prática pedagógica, tratadas como coisas separadas (ao falarem da experiência de vida, sua linguagem era totalmente diferente da que se apresentava quando se tratava de falar da prática pedagógica), o que consistiu num dos grandes aprendizados da pesquisa. Agora, observamos o quanto a entrevista se mostrava importante também para o entrevistador. Assim, se na contemporaneidade vida e trabalho são dissociados, a narrativa das trajetórias não pode configurar um espaço fecundo para a unidade? Ou estaremos fadados à fragmentação?

Esse processo tem propiciado certas reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a leitura/escrita de professores e, simultaneamente, tem trazido indagações sobre a relação entre a universidade e as políticas públicas de educação. Hoje, mesmo con-

siderando a diversidade (são tantas universidades, redes municipais e estaduais!), sabemos que esta ainda é uma parceria difícil: nem sempre há interação institucional nem integração entre diferentes grupos de trabalho e de pesquisa existentes nas instituições. Há esforços isolados de profissionais que procuram encontrar saídas novas, mas têm dificuldade de fazer chegar o conhecimento produzido nas universidades e instituições de pesquisa, tornando-o acessível para um público que está fora desse espaço, que precisa encontrar caminhos que dêem conta das dificuldades que enfrentam no âmbito de suas práticas profissionais. Se grande parte da nossa produção se mantém ainda encastelada, pois escrevemos para nós mesmos (Jacoby, 1987; Kramer, 1992), é verdade que hoje já se pode perceber uma certa mudança nessa relação. Algumas universidades e secretarias entendem que só é possível construir conhecimento se há diálogo com quem está na prática — os próprios professores que estão nas salas de aula, mais próximos às crianças — e se há reconhecimento das trajetórias desses professores, daquilo que conhecem e fazem. Há maior integração entre trabalho teórico e prático, embora muitas lacunas precisem ser superadas.

Correndo o risco de fazer uma apreciação injusta em relação a diversas alternativas que têm procurado enfrentar essa questão, podemos dizer que muitas secretarias e universidades são bastante autoritárias nessa relação. Parece que tentam dizer ao professor “esqueça sua história e comece tudo de novo”, como se isso fosse possível e, além do mais, desejável. Ora, uma secretaria não tem o direito de dizer para centenas de milhares de professores qual método deve ser usado, enquanto pede aos professores para que respeitem o saber das crianças. De outro lado, pode-se dizer que a universidade tem apresentado alguma mudança e começa a perceber que precisa se abrir, se aproximar da vida concreta, se comprometer efetivamente com a sociedade; do contrário, se continuar negando a palavra dos professores, esse conhecimento não irá se renovar. No que se refere ao tema da nossa pesquisa, orientamos a indagação: é válido determinar como se

deve alfabetizar, sem que se conheça a leitura e a escrita reais de professores? A partir da pesquisa, propomos que cada vez mais sejam construídos diálogos, pois há muitas saídas possíveis, situadas historicamente, o que é fundamental para que não se apague a história anterior nem das secretarias, nem das universidades, nem dos professores.

E o que compreendemos por formação? A idéia de capacitar, ainda muito comum em inúmeras secretarias, parte do princípio de que alguém é incapaz, assim como a idéia de reciclar parte do princípio de que alguém vai jogar fora o velho e absorver o novo. Se a história das práticas escolares e das práticas de leitura e escrita não forem levadas em conta, não se correrá o risco de instituir mais uma solução aparentemente nova, mas que estará distante das necessidades reais de formação dos professores? Dar acesso à produção tecnológica e científica é fundamental, mas adianta equipar escolas com equipamentos eletrônicos se as experiências dos professores e seus processos de aquisição e construção de conhecimento continuarem não sendo considerados? Sabemos que as propostas baseadas em concepções que negam a prática e a história acumulada dos professores geram reações de descrédito, de cansaço, de aversão. E, assim, teorias e alternativas práticas são desgastadas porque sua forma de implantação contraria o seu próprio conteúdo: fala-se muito sobre linguagem, mas não se constrói um espaço de produção de linguagem.

Além disso, a mais séria crítica que precisa ser feita às estratégias de formação permanente ou em serviço é que elas se desvinculam de uma efetiva política que redunde em benefícios na carreira, no avanço de escolaridade, e que reconheça o esforço objetivo que significa para os professores investir na qualificação. Políticas de formação efetiva precisam garantir tais benefícios concretos aos professores, aliando formação com aumento de salário e progressão na carreira, pois a formação é um direito, um direito do professor e não um favor concedido por uma secretaria de um determinado governo. Nenhum projeto gera transformação se não garantir concretamente reconhecimento da condição

de cidadania e de humanidade. Pois como o professor pode tornar seus alunos cidadãos se seus próprios direitos de cidadania não têm sido respeitados? Como pode um professor que não gosta de ler ou escrever tornar seus alunos leitores e escritores? Mais do que formar o hábito de ler, trata-se então de, junto com ele, criar o gosto de ler e de se concretizar, nas escolas e fora delas, práticas reais de leitura e escrita de crianças e de adultos. Isso significa que as políticas de formação de professores precisam ser concebidas, consideradas e implementadas no interior e como parte de uma efetiva política cultural e como condição de efetivação de uma também urgente política científica.

No contexto dessas idéias é que o papel da memória, das histórias de vida e das autobiografias se torna fundamental como uma alternativa às políticas de formação que passam uma borracha nas práticas construídas ao longo da história do país e da educação brasileira e nas inúmeras histórias de professores, professoras, escolas e projetos. A educação é aqui reconcebida de maneira que sua estreita ligação com a memória social vem à tona: a educação passa a ser (re)vista como parte da história, atribuindo ao mesmo tempo um importante papel no resgate da memória. Pensar e seguir um projeto de formação em tal linha significa caminhar no sentido contrário ao apagamento da memória. Para dimensionar a relevância dessa questão, vale registrar a tendência de cada reforma educacional — não só brasileira mas, certamente, também brasileira — de considerar o momento da sua implementação como o início de tudo, atribuindo ao que veio antes a idéia de tradicional, de atraso, de conservadorismo, resistência ou reação que precisa ser superada. Essa prática de certo modo coloca a educação em ponto morto, do qual só seria alavancada por propostas pedagógicas inéditas ou mirabolantes.

As experiências que ouvimos, registramos e analisamos de antigos professores e professoras que atuaram nos anos 20, 30, 40, principalmente, mas também nos anos 50 e 60, permitiram compreender que o que vivem e o que falam não se encontram dicotomizados. Elas e eles valorizam suas me-

mórias; não trilharam um caminho de anonimato e de apagamento. Não são meras tias; são sujeitos da história, construíram uma carreira, instituíram-se de educação e de educação foram instituidoras. Ouvi-las, como à Xerazade, ensinou à equipe muitas coisas sobre leitura/escrita, sobre educação e sobre ser professor. Graças à narrativa — à experiência concreta que as constituiu e que, tornando-se experiências coletivas, constituíram naquele tempo seus alunos e hoje suas entrevistadoras —, elas e eles puderam e podem valorizar as histórias do outro e suas próprias histórias, pessoais e profissionais. O significado de ser professor se encontra explícito: os professores e as professoras continuam contando histórias, criando histórias, querendo viver a história (Kramer et al., 1993).

#### A dimensão formadora da entrevista

*... a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.*

Maurizzio Gnerre

A pesquisa relatada mergulha no passado para compreender as práticas atuais de leitura e escrita, as concepções subjacentes a essas práticas e, principalmente, as situações singulares tendo delas revelada a sua dimensão de totalidade. Mais do que memória oral, trata-se então de memória e narrativa da experiência, vale dizer, trata-se de histórias. E esse recontar das histórias é crucial na área da educação, como vimos, pois as mudanças políticas, as propostas pedagógicas, as inovações curriculares tentam anular as práticas escolares e zerar as experiências concretas de professores, como se estivessem em ponto morto.

Dito de outra forma, podemos perguntar: será que na modernidade não se instaura uma mudança no sentido de que antes as pessoas aprendiam com a história vivida, contada, compartilhada, coletivizada e hoje — na sociedade moderna —, com o definimento da experiência e da arte de narrar (Benjamin, 1987b), trata-se de “aprender história”? Se procede essa reflexão aqui iniciada, pode-se su-

por ainda que essa perspectiva disciplinar da história moderna se dê em dois sentidos: o de controlar e enquadrar crianças, jovens e adultos, e também o de esvaziar a própria historicidade da história, que deixa de ser algo vivido e feito pelos homens e passa a ser matéria ensinada/aprendida.

Por outro lado — e este foi um tema recorrente nas entrevistas daqueles que foram professores nos anos 10, 20, 30, 40 —, como pensar história, memória e tradição no âmbito de uma escola chamada de tradicional e de uma educação considerada nova ou moderna? Cabe lembrar que a pedagogia costuma denominar “ensino tradicional” tudo aquilo que aos seus olhos se constitui em erro. Nesse sentido, costuma-se atribuir a origem de todas as dificuldades atuais à escola tradicional, por princípio tomada como conservadora e avessa a mudanças. Mas será que procede essa generalização tão comum nos meios escolares e no ideário educacional? Será que é correto acusar a escola tradicional de insistir na memorização, sem distinguir entre memorizar e ter memória? Ao contrário, diversos professores entrevistados, ao falarem sobre os problemas da escola de hoje, acusam essa escola de só ensinar pela repetição sem sentido, pela decoreba, diferentemente das de seu tempo. No lugar da decoreba e do treinamento da escola atual, dizem, “a escola antiga queria que compreendessem e comentassem o que tinham lido, estudado, aprendido”. Há nesses depoimentos um aspecto importante, que ajuda a romper e questionar as dicotomias, e também por isso continuar a ouvir as histórias de professores é fundamental. Assim, se antes se aprendia com a história e “de cor”, que literalmente queria dizer “do coração”, passasse a aprender história através da decoreba, uma tagarelice — como diria Benjamin (1987a) —, um papaguear repetitivo e vazio de sentido porque o saber perde a sua dimensão de experiência e o seu sentido de narrativa, a sua dimensão de sabedoria, pois.

Contra uma postura de anular a narração e contra o caráter apenas disciplinar da história, defendemos uma perspectiva para a formação na qual não seja perdida a dimensão de experiências reconstruídas e ressignificadas; onde a formação seja prati-

cada de maneira não-mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história.

Nos relatórios e diários de campo, inúmeros trechos revelam a importância dessa dimensão formadora da entrevista.<sup>5</sup> Vejamos alguns desses depoimentos. No texto referente à professora Adélia — nome fictício — as entrevistadoras comentam:

Três vidas que se cruzam. Três histórias que se entrelaçam. Entrelaçam com outras histórias e outras vidas. Em outros lugares do Rio de Janeiro, diferentes pessoas estão, como nós, entrevistando professores que estavam em sala de aula nas décadas de vinte e trinta. Passado, presente e futuro conjugados num só tempo. Tempo de (re)viver, tempo de (re)construir, tempo de (re)fazer, tempo de (re)memorar. Memória. Memória que traz possibilidade outra de encontro. Encontro que se refaz, encontro que resgata. Resgata a nós, resgata o outro, resgata o tempo, resgata o contexto, resgata a história, resgata a vida... Munidas de paixão, afeto, disposição e de coração nos encontramos com a professora Adélia. Mas será que mesmo depois de tantos estudos, de tantas discussões em torno das ciências humanas e sociais, de tantos mergulhos em livros e textos, nos esquecemos que nosso objeto de investigação era também sujeito? E enquanto sujeito, contraditório e humano? E nós investigadoras, pesquisadoras, o que seríamos? Sujeitos, também, e, portanto, contraditórios e humanos (Kramer et al., 1996, p. 70).

A oportunidade de entrevistar favorece, assim, não só o conhecimento do outro, mas o reconhecimento de si mesmo. É o que transparece também em muitos trechos que mencionam o fato de precisarem encarar estigmas:

---

<sup>5</sup> Cada entrevista foi realizada por uma dupla de integrantes da equipe — um graduando e um pós-graduando para garantir a triangulação, enfrentar a questão da subjetividade e favorecer a formação de pesquisadores.

Aos nossos olhos, encontrar com esta senhora significava encontrar o idealizado. Uma pessoa com esta idade é, em geral, alguém doce, meigo, bondoso, caridoso, humilde, paciente, cordato... E de onde vem essa idealização? Conceitos pré-estabelecidos por quem? Por nós. Nos deparamos com nossos próprios preconceitos (Kramer et al., 1996, p. 72).

Por outro lado, a escrita dos diários e relatórios evidencia que uma mesma experiência tem significados diferentes para os que dela participam. A dificuldade das entrevistadoras, explícita no comentário acima, se contrapõe ao depoimento da professora Adélia quando diz: “Eu estou me divertindo muito com vocês aqui, estou quebrando minha solidão, lembrando...” (Kramer et al., 1996, p. 77).

A entrevista, especialmente com professoras mais velhas, pode também apresentar um forte conteúdo existencial, como aparece no relato a seguir:

Ouvi a leitura forte da carta que escreveu e mandou em 1994 para o Fernando Henrique Cardoso, em quem votou e contra quem se sente indignada hoje, carta que não foi publicada pelo JB nem recebeu resposta do Presidente. A leitura emocionada da poesia *Meninos de Rua* — um *mea culpa* pela situação das crianças, enviada para ela por uma ex-aluna — e da sua resposta me fizeram lamentar a conversa não estar gravada. Por um segundo me lembrei que diante de sua negativa de gravar, a filha tinha dito para gravar escondido, coisa que eu não faria. Tal sugestão tomava agora a devida dimensão: fatos importantes foram contados e tiveram lugar naquela tarde. Ela me deu cópia das cartas... mas precisam ser lidas em voz alta, com tom de discurso, os olhos marejados de lágrima e com uma vontade de fazer, de mudar, não só de contestar, pois assim foram lidas naquele momento por d. Lara. Quando me levantei para ir embora, três horas depois de ter chegado, d. Lara me disse, firme, que não queria que seu nome aparecesse na pesquisa: “quem me conhece vai saber que fui eu, quem não me conhece não precisa saber. Porque eu não fiz nada disso pra aparecer”. Pergunto o nome que quer que eu coloque e, marota, ela responde “fulana de sicrana, qualquer um. E não vai botar que foi uma mulher de

95 anos que disse essas coisas não senão vão pensar que é caduquice”. Diante desses pedidos, retruquei, já na porta, indo em direção ao elevador: “o nome eu não vou dizer não, mas os 95 anos faço questão de botar. Tem é muita gente nova que diz caduquice”. Ela riu. Não sei se me ouviu. Me apresentou a sua santa na entrada de casa, uma Nossa Senhora que iria me proteger. Marcamos nova conversa para dia 12 de abril, também uma tarde de sexta-feira (Kramer et al., 1996, p. 103).

Aqui, a generosidade e mesmo o despojamento de vaidade são lições cruciais, inclusive por se reportarem a valores tão diferentes da conhecida “lei de Gérson”. Mas se dona Lara — 95 anos — transmitia o que significava para ela ter atravessado o século, diante de duas entrevistadoras impactadas por sua lucidez e postura combativa, Lena — nas entrevistas que deu — mobilizava pela consciência crítica e militância. O longo trecho, transcrito a seguir, elucida o significado que teve a experiência de entrevistar para as pesquisadoras, que refletem sobre esse significado e dialogam com a teoria:

Três encontros tivemos com a professora aposentada que iniciou no magistério na década de 40. Foram três papos, que se iniciaram num clima de expectativa, porque não dizer de tensão (de nossa parte, pelo menos) e terminaram com o gostinho de quero mais, com a sensação de que aquela história não caberia no gravador, tal a quantidade e intensidade das experiências contadas. Claro nos ficou que Lena tem a consciência de ter vivido intensamente e que tem o imenso prazer e, quem sabe, dever de partilhar suas vivências pessoais e profissionais. Dever, no sentido de que “as histórias narradas por professores aposentados constituem fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino” (Ben-Peretz, 1992, p. 213) [...] O eixo principal da nossa conversa com Lena foi o de buscar a sua relação com a leitura e a escrita na sua história de vida e formação. Ora, foi muito fácil ouvir de Lena as suas recordações de acontecimentos ligados à sua vida e mesmo de sua prática pedagógica. O que não fluiu, a princípio, foram as questões relacionadas à lei-

tura e à escrita. Se consideramos que “ler era um processo naturalizado na escola antiga” (Geraldí, 1996), aceitamos que a leitura só se torna um objeto de reflexão e preocupação, hoje, quando o ato de ler concorre com outras solicitações e exigências da vida moderna. Shotter (apud Ben-Peretz, 1992, p. 112) defende que as pessoas fazem afirmações neutras acerca das recordações: “Recordar a prática quotidiana não é apenas uma questão de recordar fatos conscientes, mas uma questão de ‘reviver’ certos acontecimentos, ser capaz de os reordenar, dando nova forma a sentimentos, imaginando novas relações entre as coisas bem conhecidas, ou mundo completamente novos” (Kramer et al., 1996, p. 151, 152).

Mas é o inesperado e o diverso que mais ensina. As entrevistas com o professor Ciro, por exemplo, diluem algumas cristalizações:

Confesso que esperava encontrar uma casa de diretor de escola privada, branco e até filho de advogado. Todavia, a simplicidade do lugar estava distante da edificação que eu idealizara. Ele então chegou, pediu desculpas pelo resfriado e... era negro. Fiquei um pouco aturdida, afinal já tivera uma variável alterada (gênero), outra abalada (classe social) e esta (etnia) desmoronava! Assim... na minha cara! (Kramer et al., 1996, p. 158).

Por outro lado, se as entrevistadoras compreendem o quanto aprendem e rompem pré-conceitos, percebem que também para o entrevistado o processo de rememorar pode ter ganhos, embora seja doloroso:

o término da entrevista se reverteu para o professor Ciro em espaço de reflexão; com os olhos marejados, disse ter relatado a sua história e constatado que o que “resta dela é uma pensão de cem reais”<sup>6</sup> [...] Lamenta profundamente o fato de hoje sobreviver às custas de favores de sobrinhos [...] Percebemos o quanto o momento da entrevista se tornou lugar de reflexão. Bosi (1993), após ter feito pesquisa com ido-

<sup>6</sup> Referente a um salário mínimo, maio de 1996.

... observou que o resgate do passado, mais que um simples contar fatos, se prestava para um redimensionar a existência de quem narra [...] Na mesma direção, concluímos que esta entrevista trouxe benefícios a todos que dela participaram. Para o professor Ciro, o espaço funcionou como lugar de reflexão de sua existência [...] Nós colhemos também bons frutos do momento compartilhado com o professor, cujo resultado não se traduz apenas no presente texto; mais que isso, se torna parte de nossas vidas, redimensionando-as em todos os aspectos (Kramer et al., 1996, p. 164).

Inspiradas por esses depoimentos, aprofundamos a análise de questões relativas à dimensão formadora da entrevista. Além disso, a partir da reflexão crítica do trabalho de campo, realizamos uma atividade experimental: 35 estudantes de graduação do sexto período envolveram-se, durante três meses, em entrevistas exploratórias com professores alfabetizadores que haviam trabalhado nos anos 20 e 40; de 50 a 70; e a partir de 1980.<sup>7</sup> Dos textos que escreveram e do debate sobre o significado dessa atividade aprendemos o seguinte.

*Quem faz a entrevista também aprende*

Já tínhamos nos dado conta, antes, de que, quando uma professora dá a entrevista, se apresenta para ela uma interessante possibilidade de ressignificação das histórias que conta. Agora, fica evidenciado o significado que tem a entrevista para o outro, aquele que entrevista: “achei maravilhosa a oportunidade de entrevistar professoras”; “gostei muito de fazer as entrevistas”; “gostei muito, mas muito mesmo de ter podido fazer este trabalho”; “depois que eu fiz essa entrevista, fui conversar com

<sup>7</sup> Atividade realizada no âmbito da disciplina Alfabetização II. O contato regular com essa turma teve início em agosto de 1995, na disciplina Alfabetização I, onde foram estudados fundamentos psicolinguísticos e sociolinguísticos da leitura/escrita. Alfa I e Alfa II são disciplinas regulares do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, dada por uma de nós até 1996. Assim, a atividade foi fruto de estudo, trabalho intenso e discussão coletiva.

as meninas que freqüentam a igreja da minha mãe, que são normalistas. E aí senti muita diferença”.

É importante destacar o fato de uma aluna (ela própria professora) ter espontaneamente procurado várias professoras, além das planejadas, para entrevistar. Duas alunas contam que também entrevistaram outras professoras, além da que haviam previsto. Revela-se aqui o que chamamos de dimensão formadora da entrevista, aspecto que permite aprofundar a relação entre leitura e escrita, pesquisa e formação. Vale destacar ainda a ênfase que deram, nos seus relatos, ao fato de terem entrevistado professoras de épocas diferentes.

*Mais do que entrevistas, conversas,  
fios de diálogo, narrativas*

Ao longo do processo, as alunas contam que acabam fazendo outras perguntas não só sobre ler, escrever e alfabetizar, mas relativas à prática pedagógica em geral da professora entrevistada. Aprendem, pois, também com o conteúdo da entrevista e não apenas com o processo ou com o fato de fazer a entrevista; isto é, aprendem com as professoras sobre como atuam e atuaram. Desse modo — e esse é um ponto a ser estudado — pode-se verificar que também o conteúdo contribui para constituir essa dimensão formadora, até mesmo aprofundando-a. Por outro lado, a partir do conteúdo substantivo dos depoimentos, os alunos se indignam com as professoras que não gostam de ler, refletem sobre si mesmos e sobre sua prática de leitura/escrita e se questionam: “eu perguntei também [...] ela me contou [...] eu perguntei: ‘qual a metodologia?’ [...] eu achei que ela não tinha respondido a minha pergunta e perguntei de novo: ‘qual a metodologia que você usa na alfabetização?’ [...] ela falou de paixão [...] eu perguntei: ‘mas o que você entende por paixão pela leitura?’”.

Talvez por estarem menos preocupadas com a questão da cientificidade e do rigor do processo de pesquisa e por termos dado uma conotação de conversa informal a esse tipo de atividade, os alunos-professores sentiram-se à vontade para dialogar, trocar, discordar até, mais à vontade talvez (ou menos preocupados) do que os participantes da pesquisa.

*Ouvir o ponto de vista do outro  
favorece a quebra de preconceitos*

Outro aspecto merece atenção: essa maneira de conduzir criticamente a entrevista e de ouvir o outro sobre um tema e prática que estão estudando pode interferir na quebra de preconceitos das pessoas que entrevistam. Muitos alunos se surpreendem quando “a mais velha não se mostra tão cansada e desanimada como as mais jovens que não pegaram uma época boa”.

Quebrar estereótipos e desfazer preconceitos parece ser, assim, mais uma conseqüência dessa atividade. Seria fundamental se pudéssemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos, que as próprias secretarias e universidades aprendessem a escutar e reconhecer as trajetórias vividas. Isso, além de favorecer que levassem essas histórias em conta, as posicionaria num plano diverso, exatamente contrário, aliás, à idéia e à prática tão nefastas — ainda freqüentes — de colocar professoras e professores em ponto morto, fora de qualquer marcha portanto...

Os alunos se surpreendem igualmente com o fato de terem encontrado professores mais críticos entre os mais velhos e não entre os mais jovens, em que pese os discursos cheios de jargões desses últimos.

*A possibilidade de conhecer outras  
alternativas e projetos se amplia*

Ainda que realizada de maneira não-sistemática, essa atividade revelou que os alunos querem conhecer as alternativas de ensino adotadas pelos professores entrevistados. Aqui, um aspecto que surpreendeu muito: a recorrência de alunos que entrevistaram suas antigas professoras, dentre elas pessoas que tinham sido suas alfabetizadoras. Aconteceu ainda de entrevistarem professoras a quem tinham e ainda têm muitas críticas, segundo disseram, pela sua postura conservadora ou pelo autoritarismo da sua maneira de agir. O fato de terem procurado esses antigos professores pode ser talvez compreendido como uma tentativa de ressignificar

a sua própria história, revalorizar o outro, podendo inclusive transformar-se nesse processo.

Como comentário final, é necessário alertar para o fato de que a atividade de fazer as entrevistas, de conversar com professores e professoras precisa ser antecedida por estudo teórico, por fundamentação consistente, e precisa ser sucedida por análise crítica, reflexão conjunta e por estudo e novo aprofundamento. Resgatamos assim o conceito de práxis e de experiência. Até que ponto a realização de entrevistas, entendidas como espaço de narrativa, não acaba apresentando, pela ampliação desse espaço de narrativa, uma alternativa de formação? Ouvindo os relatos, parece que sim. Enfim, a compreensão deles e delas amadurece: “o que eu senti é que aquela professora não tem muitas condições de fazer o que ela queria”.

Nesse sentido, uma relativização do que é novo ou velho, certo ou errado, tradicional ou moderno, e uma aguda crítica do que significa hoje ser professor ou professora jovem revelou-se nessa prática, e veio acompanhada — sobre isso é bem interessante pensar! — de um questionamento sobre as próprias experiências de leitura e escrita, sobre o gosto (ou não-gosto) e as condições de ler e escrever. E veio acompanhada também da surpresa de encontrar professores muito jovens já desanimados e cansados. Não abrem-se aqui possibilidades outras de pensar e materializar a formação de professores?

Essa é uma das atividades que pretendemos desenvolver com a continuidade da pesquisa sobre o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres, sistematizando alternativas de formação, construídas na e a partir da pesquisa.

*Escrita, tempo e história —  
idéias ainda no tédio*

O sentido desse subtítulo é inspirado em Walter Benjamin quando diz que

o tédio é ponto mais alto da distensão física. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro das folhagens o assusta.

Seus ninhos — as atividades intimamente associadas ao tédio — já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (1987a, p. 204-205).

Apresentamos aqui idéias ainda no tédio, no choco, em tempo de muda; para que — beneficiando-se da experiência posterior, seja do estudo teórico, seja do trabalho de campo, seja da crítica — se torne possível, mais tarde, tomar outros rumos, romper, desenvolver uma análise mais ampla e profunda.

Partimos da idéia de que a escrita inaugura um tempo: um tempo com história. Assim, até a Idade Média não havia razão para o indivíduo contar sua própria história. Diversos aspectos do cotidiano tornavam a vida individual tão ligada à pública que excluía a intimidade, o segredo: a família extensa, o espaço doméstico comum, a vida orgânica exposta, a religião aberta, a leitura oralizada, a expressividade do corpo. A vida pessoal se inscrevia na comunidade e não havia necessidade social da autobiografia. Ao contrário, o aumento do espaço público, o maior poder do Estado, as modificações nas formas de organização da sociedade, o surgimento do mercado, mudanças nas relações de trabalho e uma industrialização crescente provocam a oposição entre privado e público. Essa privatização das várias instâncias da vida cotidiana, a transformação das concepções de infância, família e comunidade, a mudança de muitas práticas sociais — entre elas as de leitura e escrita — vão trazer, em especial a partir do século XVI, não só o exame de consciência, a oração mental, a família nuclear e a especialização dos espaços da casa, mas também a necessidade de registrar individualmente, nas autobiografias e nos diários, a intimidade (Goulemont, 1991; Ariès, 1991; Chartier, 1991).

A tradição e o registro do vivido passaram então a ter força, prestígio e poder de sedução, que, no entanto, com a mudança nas forças produtivas

e o avanço da tecnologia, começou a definir cada vez mais; aos poucos, o homem moderno deixou de cultivar o velho; a tradição se tornou sinônimo de obstáculo a ser superado (Benjamin, 1987a; Kramer, 1992). Assim, com a modernidade, o apagamento da memória tornou-se um valor. A velocidade dos fatos e as experiências que deixavam de ser comunicáveis escreviam uma história de esquecimento. Lembrar para quê? Lembrar o quê?

Pensando a escrita, vale mencionar algumas questões teóricas subjacentes à nossa análise.<sup>8</sup> Aqueles que, como nós, não têm formação no campo da lingüística e estão imersos em produções que seguem diferentes e divergentes pressupostos teóricos, podem deparar com indagações cruciais e mesmo com equívocos no que se refere à linguagem e à escrita. Como se relacionam oralidade e escrita? Que papel desempenha a escolarização? Anne-Marie Chartier (1995) analisa essa questão apontando que: 1. a leitura supõe a escrita e 2. a escrita introduz um novo modo de pensamento. Situa a origem das dificuldades em escrever na escrita escolar e aborda uma série de problemas enfrentados em relação à leitura escolar e às ações de leitores, às práticas de escrita e às interações entre conhecimento e informação no mundo contemporâneo (p. 40-46).

Por outro lado, particularmente diante da intensa difusão das obras de Emília Ferreiro e de estudos de enfoque estruturalista, temos indagado: a escrita representa a fala? Como se relacionam oralidade e escrita do ponto de vista da sua constituição? Ora, a partir do pressuposto de que a linguagem é a concretização do pensamento e não a sua expressão (Benjamin, 1987a) e com base no conceito de que a linguagem é material e instrumento de si mesma (Bakhtin, 1987), questionamos a idéia de que “a escrita representa a fala”, base da obra e das pesquisas de Ferreiro, entendendo que ela a apre-

<sup>8</sup> Este item foi realizado com base em seminários sobre a escrita e na consultoria do prof. João Wanderley Geraldi (IEL/UNICAMP), a quem agradecemos as instigantes questões levantadas e os esclarecimentos feitos.

senta ou presentifica. Mas outras indagações foram levantadas também: como a escrita se construiu historicamente? Como se descolou da oralidade? Como este campo que agora se abre contribui para responder tais indagações? (Herreschmidt, 1995, e Bottéro & Morrison, 1995, por exemplo, analisam essa temática). E como aprofundar a distinção que fazemos entre oralidade e narrativa? Como encontrar subsídios para dar consistência à análise desse tema? Oralizar a escrita e ler em voz alta são diferentes; é, pois, preciso distinguir entre a leitura e a escrita presentes em práticas sociais, em rituais (como acontece em diversas manifestações da cultura popular, em práticas religiosas ou políticas etc.) e a leitura na escola, onde se crê que a leitura em voz alta é condição para aprender a ler corretamente. Nosso ponto de vista é o de que muitas práticas hoje chamadas de oralização da escrita — alguns “contadores” que recitam histórias de cor (embora não de coração) — não ultrapassam a repetição e não podem ser consideradas práticas reais de narrativa, porque se encontram esvaziadas de sentido e de história. Temos também convicção de que não se pode confundir atividades de declamar textos — sem livros disponíveis — com experiências reais de leitura; da mesma maneira, não se deveria confundir políticas de acesso à escrita ou estratégias dirigidas a pessoas que já são leitoras (Abdalla, 1995) com o verdadeiro acesso ao mundo da escrita, favorecido, por exemplo, pela difusão de bibliotecas públicas, de bairros ou escolares. Embora haja iniciativas voltadas para aqueles que já são leitores, faltam no Brasil alternativas públicas de formação de leitores e escritores, de implementação de bibliotecas entendida como parte de políticas educacionais. Nesse caso são visíveis a ausência e a omissão.

Consideramos que é pela escrita que passa fundamentalmente a reversão de uma situação de poder instituído, em particular no que se refere à formação de professores. Sabemos, também, que é preciso enfrentar essas e muitas outras questões, em particular o processo histórico de constituição do alfabeto que supostamente permite representar a oralidade mas que, ao mesmo tempo, provoca a

perda da oralidade. Sobretudo, temos clareza de que na linguagem em geral e na linguagem escrita em particular (parte da linguagem), o crucial é a significação. No contexto dessas reflexões, vale destacar a relação entre escrita e poder. Nós apostamos no poder libertador da escrita, pois parece-nos que esta atua como força libertadora. Se analisarmos, por exemplo, o efeito bloqueador da escola quando — em nome de corrigir a palavra — aprisiona a idéia, paralisa a escrita e a torna repetitiva; se observarmos o resultado de atividades escolares que controlam, determinam e definem o que, como, quando, onde e por que crianças e adultos devem escrever (Kramer, 1992), poderemos concluir que, nesse processo, não só a criança aprende a escrever (ou a ficar paralisada e amedrontada diante de uma folha em branco), mas também, e talvez principalmente, algo é nela escrito (Certeau, 1994). Escreve-se nos alunos — crianças, jovens e adultos — o traço da obediência e da conformação, a necessidade de evitar os riscos, os riscos do papel e os riscos de se aventurar pelas trilhas do desconhecido.

Por outro lado, se indagarmos por que se escreve, observaremos que vários são os motivos relatados não só nas histórias dos professores entrevistados, mas também em depoimentos de escritores tão diferentes como Sartre, João Cabral, Mário de Andrade, Clarice Lispector, Jorge Semprun. E as práticas de escrita? Para que as pessoas escreviam e para que escrevem? E as professoras e professores de então e as/os de agora? Escrever serve para quê? Para se comunicar, expressar os sentimentos, contar fatos, armazenar informações, arquivar dados, registrar a história, denunciar, criticar, transgredir? Escreve-se para sobreviver? É útil ou inútil? Quer dizer, pode servir, ou é inútil pois, não servindo, nunca é servil?

Refletindo sobre a escrita, neste texto produzido a partir da experiência de quatro anos de pesquisa, cabe, então, situar as práticas de escrita instituídas no interior da equipe, abordando as atas e o vigor com que retomamos a discussão teórica sobre a escrita e a própria vontade de escrever. Por que — e em que — as experiências de escrever vivi-

das pela equipe de pesquisa se diferenciam das práticas escolares convencionais? Como contribuem para pensar a questão da formação? Esse é um tema que emergiu ao longo da investigação; fizemos dele questão de pesquisa para pensar a formação e a tensão entre, de um lado, o que significa para nós a escrita e, de outro, o que significa escrever para os professores entrevistados. Essa tensão, que move a pesquisa, nos mobiliza também para sugerir estratégias de formação.

Avançamos, então, falando sobre a experiência das atas e refletindo sobre a sua dimensão formadora.

#### A dimensão formadora da escrita — a prática das atas

Para pensar a escrita, o tempo e a história comecemos apresentando algumas idéias no tédio — idéias que ainda se encontram em processo de fermentação. Agora, pontuaremos — como fizemos em relação às entrevistas — a dimensão formadora das atas. Ao final, alguns trechos<sup>9</sup> de reuniões são trazidos, de modo a explicitar os diversos significados dessa prática e a favorecer que o(a) leitor(a) faça outras interpretações e comentários críticos.

Desde o início instituímos na pesquisa o procedimento de fazer atas, julgando que seria interessante para registrar o processo. A encomenda era repetida a cada reunião (quem escreve a ata hoje?), oferecendo a coordenadora “voluntários”, caso não aparecessem inicialmente, sempre com o argumento de que escrever as atas era forma de treinar o pesquisador, que estaria ao mesmo tempo dentro e fora da situação vivida, acompanhando as discussões e sendo capaz de registrá-las por escrito, transcrevendo seus apontamentos depois etc. Progressivamente, a escrita da ata e a sua leitura na reunião seguinte tornou-se ritual de iniciação, de inserção na equi-

pe, de manifestação de interesses e sentimentos, de crescimento na escrita, de questionamento de atitudes tomadas e de posições, de ação. Em muitas atas, as integrantes da pesquisa se referem a esse aprendizado.

Vale registrar que a produção das atas têm um caráter de emulação, de assegurar a dimensão e a criação individual, o espaço de cada um. Pois aquele que fez a ata tem todo o tempo garantido para ler o que escreveu, podendo também dizer o que pensa em relação a assuntos que escapam dos conceitos teóricos discutidos na reunião; é assim também um espaço autorizado de crítica e de elogio, de brincadeira e riso, de companheirismo e demonstração de conhecimento. Por outro lado, sendo lida para a equipe e não pela equipe, resguarda-se o autor de ser corrigido, ainda que de modo passivo, por aquele que o lê. Nesse sentido, o espaço das atas se configura aqui como prática cultural e social de escrita e não meramente como prática escolar. Escreve-se atas para escrevê-las mesmo e não para aprender a fazer atas, por isso elas não se prestam à didatização. Sua dimensão formadora encontra-se certamente aí, bem como no fato de permitir que acontecimentos passados sejam esclarecidos, retificados, que casos aparentemente distantes do tema da reunião sejam contados, dificuldades compartilhadas. A singularidade com que cada qual entende o todo é valorizada e, ao mesmo tempo, apreciada pelo outro. Aqueles dez a quinze minutos tornam-se assim tempo de um para os outros, de todos em um; tempo de trançar laços de coletividade e traçar desse modo a história coletiva que fica registrada, escrita para ser depois lida, pensada, criticada, nunca mudada no âmbito daquela ata, mas reescrita e ressignificada nas seguintes.

Entretanto, durante a fase exploratória da pesquisa, quando entrevistamos professores de pré-escola e 1º grau, o que encontramos em relação à escrita foi, ao contrário, a vergonha, o medo, o bloqueio, a mão imobilizada, como sendo os sentimentos e lembranças que, com frequência, acompanham a escrita a partir de situações que foram vividas na escola; sentimentos e impressões relativas à escrita

<sup>9</sup> Por limite de espaço não há como trazer os textos das atas na íntegra o que possibilitaria uma análise crítica mais correta.

experimentados e contados por professores (Kramer & Jobim e Souza, 1994). De certa forma, poderíamos tentar ler nos seus textos — falados e escritos — o que foi neles escrito; como as práticas de escrita que tiveram na infância e na adolescência se inscreveram nas suas ações e modos de se relacionar com a escrita (Certeau, 1994); que decorrências essa trajetória traz para sua relação atual com a escrita dentro e fora da escola. Escrevem? O quê? Gostam? Não gostam? Por quê?

Por outro lado, as experiências de escrita relatadas por professoras e futuras professoras em entrevistas individuais ou coletivas e em breves produções escritas no decorrer de encontros onde a sala de aula tornou-se “tempo de pesquisa” (Kramer, 1995) revelaram-se distintas dos depoimentos e testemunhos presentes na escrita das atas. As professoras falam, de um lado, da mesma dificuldade identificada, na origem, por Anne-Marie Chartier (1995): a escrita escolar. De outro lado, os depoimentos revelam surpresas: falam de uma intimidade buscada, da necessidade de registrar histórias vividas em agendas ou diários, referem-se a um gosto de escrever, ainda que essas mesmas pessoas afirmem que não gostam de escrever nas tarefas escolares, apresentando grandes dificuldades para realizá-las, desempenho precário e notas baixas. Encontramos aí poetas que não se dão bem na escola nas atividades regulares de produção de textos. Diversos escritores<sup>10</sup> relatam o horror que tinham os meninos das aulas de português. A língua estrangeirizada, retalhada, cindida das pessoas retira dela seu sentido. O afastamento que se imprime e impõe às pessoas, na escola, em relação à literatura, à leitura dos clássicos, à poesia, é fruto de um processo distorcido, deturpado, elitista e elitizador da língua. Mais do que isso, é resultado de uma situação em que só na escola a literatura existe para crianças e adultos, tendo perdido sua profunda relação com a vida humana e social, com as práticas

cotidianas de debate, emulação e crítica. Práticas de leitura e escrita supõem um projeto no qual educação e cultura estejam entranhadas, vinculadas.

Diferentes de tais depoimentos são os relatos de antigos professores que atuaram nos anos 20, 30 e 40 e nas décadas de 50 e 60. Para as pessoas entrevistadas que atuavam como professores no início do século, a escrita se revela produção e intervenção concretas. Há livros, cartilhas, poemas, memórias, discursos, cartas para políticos (enviadas para o presidente da República, para o prefeito, para os jornais), denúncias. Escrita feita que enfrenta, com ironia, o preconceito, já que “só não digo é que tenho 96 anos senão vão achar que são coisas de uma velha caduca”. Será que se pode dizer que entre as professoras que atuavam nos anos 20, 30 e 40 a escrita não foi escolarizada? A própria pergunta, dirigida a elas, sobre se liam e/ou escreviam quando professoras, foi muitas vezes recebida com estranheza, como se estivessem a nos perguntar se é possível pensar em uma escola onde não se lê e não se escreve.

É preciso reafirmar a necessidade de leitura e escrita na escola ou elas precisariam ser inerentes à prática escolar? Não será que, naquela época, leitura e escrita estavam naturalizadas na prática escolar, enquanto hoje se encontram dela extraídas, devendo ser (re)introduzidas de fora para dentro? Concluimos que a leitura e a escrita eram constitutivas da atividade e do estilo de ensinar. Com o decorrer do tempo e as mudanças instituídas na escola, passou-se a ensinar a leitura e a escrita e não mais a ensinar com a leitura e a escrita. A escrita, principalmente, foi didatizada, disciplinarizada, tal como se deu com a própria história.

Talvez a importância da prática das atas, vivida na pesquisa, esteja no fato de elas terem, além dos aspectos analisados, restituído às professoras o caráter de aprender com a escrita e com a leitura (lembro que elas são escritas para serem lidas em conjunto). Cada um(a) reescreve a reunião anterior do grupo e, fazendo-o, nela se reinscreve. Aqui reside, fundamentalmente, a sua dimensão formadora. Os trechos de atas transcritos, a seguir, expressam o que estamos tentando dizer. Assim, a primei-

<sup>10</sup> Na literatura brasileira encontramos tais relatos entre outros em Mário de Andrade, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Raul Pompéia.

ra ata permite pensar que a escrita tem um caráter reestruturador da subjetividade:

Tentamos desatar a escrita, a história, a leitura... E hoje eu tento desatar esses últimos dias. Vida que desata. Desata na ata que é a própria vida. Madrugada, o sono não vem, e a tristeza é profunda. Olho o computador. Apreendi a lidar com ele. Quem sabe ele possa me ajudar; a essa hora da madrugada meus amigos estão dormindo. Já é quinta-feira. Dia da nossa reunião. Fico feliz. Será que teremos ata? Esse momento mágico que nos une, nos faz mais humanas... humanas sim, porque somos mulheres que querem viver. Que vivem apesar dos solavancos da vida. Que acreditam na vida. Que acreditam num mundo melhor, numa sociedade melhor, mais justa, mais humana, cheia de vida, cheia de alegria... apesar da tristeza que às vezes insiste em bater à nossa porta. E se eu tentasse escrever uma ata? Outro ensaio? Quem sabe um desabafo, ou uma reflexão? Quem sabe a ata me ajude a desatar um pouco a vida. Achei um nome: Ata-vida (trecho da ata da reunião do dia 14/11/96, escrita por Maria Cristina P. de Carvalho).

Por outro lado, a ata se constitui em espaço de aprimorar a forma de escrever. O trecho a seguir evidencia a importância de registrar fatos, significados, o calor das reuniões e as discussões.

A fogueira. Um dos mais belos espetáculos da natureza é o do fogo. Gosto do fogo: ele aquece, invade, transforma. Quem nunca se flagrou encantado, meio que hipnotizado, olhando o fogo? Vários são os motivos: o colorido vivo, o bailado das chamas, o calor [...] Trago o fogo e suas imagens pois me proponho neste momento a reacender a fogueira em torno da qual nos reunimos em nossa última reunião. Fogueira boa, nela também eu joguei minhas dúvidas e transformadas pelo fogo as recolhi. É, Cris, bem que você falava que sua resenha era quente!!

A tarde começa sem imaginarmos o quão quente seria [...] Utilizando-se dos textos produzidos a partir das entrevistas com dona Lara, dona Adélia e Lena permite que, dentro das categorias que começam a ser construídas, as vozes delas suscitem as questões. Como

quando d. Lara diz a respeito de livros e bibliotecas: “se não tinha, tinha que ter, devia ter” ou Lena que, como leitora contumaz, fala sobre leituras, formação e cidadania [...]

Bel, Cida e Bia estão elaborando um texto sobre a mesa-redonda. É preciso destacar um movimento que se instaurou no interior do grupo, ganhou força e tomou corpo: a ávida relação com a escrita. Todas estão envolvidas na escrita de algum texto, sejam resenhas, atas, relato de participação, seminários... Movimento voluntário (até nosso papos de elevador agora são assim: “ó, tô escrevendo um texto sobre...”) que tem me feito refletir e retomar produções anteriores do próprio grupo, tirando algumas idéias do choco e colocando outras para chocar [...]

Penetramos de fato na corrente da linguagem sendo leitores, escritores, narradores... Falando de escrita, Rachel lê a ata da defesa da Ana. A beleza da defesa se estende na ata da Rachel (ah, o bichinho da escrita pegou você também!!), que como ela diz da Ana, também cresce através das suas palavras, torna-se grande, forte [...]

Poder e palavra, ética são abordados por nós. Passamos às entrevistas... e à resenha [...] A fogueira se acendeu. Cada uma jogava nela sua visão, sua opinião. Achei esse momento de grande riqueza, vivemos na prática a capacidade de ser grupo e dentro dele nos reconhecemos como indivíduos, com pensamentos diversos, mas que constroem e se fazem gente nessa pluralidade. A tarde prossegue com outra resenha, essa agora tratando especificamente do contexto educacional, de como eram os manuais para os professores. Apesar de se destinarem a professores da década de 50, eram reedições de manuais produzidos nos anos 30.

Combinamos não nos encontrarmos na próxima semana para agilizar as entrevistas, que prometem tanto quanto as do semestre anterior. Encontro adiado, promessa no ar... (trecho da ata escrita por Rita de Cássia Frangella, reunião de 10/10/96).

Se essa ata fez uma rápida menção à reunião anterior (“A beleza da defesa se estende na ata da Ana Beatriz”; “ah, o bichinho da escrita pegou você também!!”), a ata transcrita a seguir irá delibera-

da e firmemente referir-se a essa prática e às escritas que dela resultam. Vejamos:

A reunião começa com a leitura das atas [...] A ata da Rita já conhecemos bem [...] Parece que o bichinho da escrita [...] já se tornou companheiro fiel. Essa união traduz amor, paixão e fidelidade [...] Vânia e sua escrita [...] é uma característica específica de sua escrita a maneira como conduz a leitura de sua ata, convida para um mergulho no universo da escrita [...] A ata da Bebel parece que foi feita [...] naturalmente, [...] de forma sutil e singular. A colcha revela o seu olhar, seus questionamentos e diálogos com a leitura e escrita e mais ainda com a sua experiência enquanto professora que, ao fugir da didatização, encontra um convidado seu timidamente encolhido num canto esperando e querendo compartilhar [...]

Me perdoem a viagem mas a fogueira acesa na última reunião se transformou numa brasa saudável de ser reaccesa, já que faz parte da dinâmica e do cotidiano do grupo, ou melhor, a brasa da contradição presente nas discussões de um grupo que acredita na produção coletiva e na ressignificação do conhecimento, a partir desta produção. De maneira que esta brasa é parte integrante do contexto e da história do grupo, traduz a singularidade de cada um, do grupo, assim como revela a sua totalidade [...]

Eu e Rita apresentamos a nossa entrevistada ao grupo [...] e em seguida o grupo leu a transcrição da entrevista. Após a leitura da transcrição abriu-se o momento de crítica à entrevista e à transcrição; o grupo percebe que é importante: assegurar cada uma das entrevistadoras; colocar entre parênteses as observações pois revelam o contexto; não deixar que haja fragmentação entre vida profissional e vida pessoal.

Neste momento surge a questão a respeito de uma entrevistada, voltar ou não? Na primeira conversa todos os objetivos foram atingidos? A professora impossibilitou o contato com a outra entrevistada, ou só estaria garantindo a sua exclusividade enquanto entrevistada? A brasa começa a ficar mais forte [...] Fundamental esta conversa, pois é neste espaço de crítica que foi aberto, que nos ativemos a uma questão muito importante que deve ser refletida pelo grupo.

Como estamos entrando em campo? Com pré-noções? E as transcrições? Estamos preocupados somente com a retratação do dito, com medo de perder ou deixar escapular algo, e não ser fiel? Quem quer ou deve ser fiel à realidade? É possível ser fiel à realidade? Como lidar com a produção científica, sem pretender uma tola neutralidade [...] Devemos então buscar a objetividade, mas esta só é assegurada a partir do momento em que assumimos a subjetividade. Neste momento me dou conta que não é possível dar conta de tudo, temos a intenção de perceber num dado momento questões importantes para a pesquisa, tendo a absoluta certeza que muitas coisas ficaram ou ficarão de fora, ou melhor, ficaram e ficarão no choco [...] É impossível dar conta da realidade, é possível e fundamental perceber a objetividade enfrentando o viés da subjetividade.

Com clareza, nesta última ata, a escrita é tratada como constituidora da consciência. Fisgadas pelo “bichinho da escrita”, as pesquisadoras/professoras, no próprio ato de escrever as atas, transformam-se. Nisso reside o seu caráter formador.

### Concluindo...

Discutimos, na pesquisa e neste artigo, que antes as pessoas aprendiam com a história vivida, contada, compartilhada, coletivizada e, hoje, com a desvalorização da experiência e do espaço da narrativa, trata-se de “aprender história”. Com essa perspectiva disciplinar, a história deixa de ser percebida como algo vivido e feito pelos homens e passa a ser matéria ensinada e aprendida. O mesmo parece acontecer com a leitura e a escrita: cada vez se enfatiza mais a necessidade de aprender a ler e a escrever e não (o que consideramos fundamental) a importância de aprender com a linguagem, com a leitura, com a escrita, compreendidas como experiências, como práticas sociais e culturais, mais do que como práticas escolares.

A escola tem a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever. Por outro lado, entendemos que a for-

mação é um direito e a concretização de práticas de leitura e escrita precisa ser considerada parte da formação de professores. Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância.

Pensar a formação menos como treinamento linear e mais como história que se transforma pode ser assim produtivo, se se pretende que professores e professoras sejam sujeitos da história e sujeitos na história. Enfim, ter um olhar agudo voltado ao passado, dirigindo-nos ao futuro, pode nos ajudar a repensar a situação grave vivida no presente e é este presente que precisamos encarar, embora mudá-lo pareça hoje tão difícil. Nesse sentido, concordamos com Brecht quando diz:

Tudo se transforma. Recomeçar  
é possível mesmo no último suspiro.  
Mas o que aconteceu, aconteceu. E a água  
que puseste no teu vinho não pode  
mais ser retirada.  
O que aconteceu, aconteceu. A água  
que puseste no teu vinho não pode  
mais ser retirada. Porém  
tudo se transforma. E recomeçar  
é possível mesmo no último suspiro.  
(apud Konder, 1996, p. 73).

---

SONIA KRAMER é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pesquisadora bolsista do CNPq.

### Referências bibliográficas

- ABDALLA, Clarisse, (1995). *Partilhando saber e prazer: um estudo etnográfico sobre uma comunidade de leitoras*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (org.), (1991). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ARIÈS, Philippe, (1991). Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger, (org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BAKHTIN, Mikhail, (1987). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_, (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, Walter, (1984). *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_, (1987a). *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_, (1987b). *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- BEN-PERETZ, Mirian, (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Portugal: Porto.
- BOSI, Ecléa, (1993). *Memória e sociedade*. São Paulo: Brasiliense.
- BOTTÉRO, Jean, MORRISON, Ken (orgs.), (1995). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática.
- BUTT, Richard et al., (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In: GOODSON, Ivor F. *Studying teachers' lives*. Londres: Routledge.
- CANETTI, Elias, (1987). *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Cia. das Letras.
- \_\_\_\_\_, (1990). *A consciência das palavras: ensaios*. São Paulo: Cia das Letras.
- CAVACO, Maria Helena, (1992). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.). *Profissão: professor*. Portugal: Porto.
- CERTEAU, Michel, (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_, (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_, (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.
- CHARTIER, Anne-Marie, (1995). *Lectures personnelles et lectures professionnelles dans les trajectoires de formation*. IUFM de Versailles, mimeo.
- \_\_\_\_\_, (1996). *La formation des enseignants en France et la création des instituts universitaires de formation des maîtres*. São Paulo: IUFM, mimeo.
- \_\_\_\_\_, (1995). Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, p. 17-52, set.-dez., São Paulo, ANPed.

- CHARTIER, Roger, (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_, (1991). Práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe, DUBY, George. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. das Letras.
- \_\_\_\_\_, (org.), (1996). *As práticas da leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade.
- DAUSTER, Tania, (1996). *A formação do leitor*. Apresentação feita na Jornada de Alfabetização, UFRJ.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri et al., (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 86, ago., p. 5-14.
- FERRAROTTI, Franco, (1982). *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens.
- FREIRE, Paulo, (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GAGNEBIN, Jean Marie, (1994). *História e narrativa em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP; Campinas: Editora da UNICAMP.
- GERALDI, João Wanderley, (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GNERRE, Maurizio, (1985). *Linguagem, escrita e poder*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GOODSON, Ivor F., (1992). *Studying teacher's lives*. Londres: Routledge.
- GOULEMONT, Jean Marie, (1991). *As práticas literárias ou a publicidade do privado*. In: ARIÈS, P., CHARTIER, R. (org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GRAMSCI, Antonio, (1968). *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HERRENSCHMIDT, Clarisse O., (1995). O todo, o enigma e a ilusão: uma interpretação da história da escrita. In: BOTTÉRO, J., MORRISON, K. (orgs.). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de, (1986). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- HUBERMAN, Michaël, (1992). O ciclo vital de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto.
- JAPIASSU, Hilton, (1982). *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- JACOBY, Russell (1987). *Os últimos intelectuais*. São Paulo: Trajetória Cultural/EDUSP.
- KONDER, Leandro, (1988). *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus.
- \_\_\_\_\_, (1996). *A poesia de Brecht e a história*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KRAMER, Sonia, (1992). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Publicado em 1992, São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_, (1994). A formação do professor como leitor e construtor de conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_, (1996). Pão e ouro: burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, L. *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo: Plexus.
- \_\_\_\_\_, (1995). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias/Escola de Professores.
- KRAMER, Sonia et al., (1993). *Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores*. Rio de Janeiro. Projeto de pesquisa, mimeo.
- \_\_\_\_\_, (1994). *Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores*. Rio de Janeiro. Relatórios parciais I e II.
- \_\_\_\_\_, (1995a). *Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores*. Rio de Janeiro. Relatório final da pesquisa.
- \_\_\_\_\_, (1996). *Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. Relatórios parciais I e II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. Relatórios parciais I e II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- KRAMER, Sonia, JOBIM E SOUZA, Solange, (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.), (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- MENESES, Adélia Bezerra de, (1995). Scherazade ou do poder da palavra. In: MENESES, A. B. *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Duas Cidades.

- MENEZES, Vania Christina, (1996). *De geração em geração... histórias de vida: memória, leitura e escrita*. Apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set.
- MIRANDA, Wander M. (1992). Auto(bio)grafar: a ilusão autobiográfica. In: MIRANDA, W. M. *Corpos escritos*. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/UFGM.
- MISSAC, Pierre, (1995). Homo scriptor. In: \_\_\_\_\_. *Walter Benjamin's Passages*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- MOITA, Maria Conceição, (1992). Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.), (1992). *Vida de professores*. Portugal: Porto.
- MORAES, Ana Alcídia, (1994). *As leituras de alunas de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MURICY, Katia, (1986). Tradição e barbárie em Walter Benjamin. *Gávea*, nº 3, p. 69-77.
- \_\_\_\_\_, (1987). Benjamin: política e paixão. In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia das Letras.
- NÓVOA, Antonio (org.), (1992a). *Vida de professores*. Lisboa: Porto.
- \_\_\_\_\_, (1992b). *Profissão professor*. Lisboa: Porto.
- \_\_\_\_\_, (coord.), (1992b). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A., POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.), (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende, (1995). *Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professores alfabetizadores*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mimeo.
- PAIVA, Aparecida, (1996). O professor feito bibliotecário: o impacto da inclusão do ensino do uso da biblioteca entre funções do professor na rede estadual de ensino de Belo Horizonte. XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set.
- PENIDO, Stela, (1989). Walter Benjamin: a história como construção e alegoria. *Cadernos do Departamento de Filosofia*, nº 1, p. 61-70, jun., PUC-RJ.
- SARTRE, Jean Paul, (1989). *Que é a literatura?* São Paulo: Ática.
- SONTAG, Susan, (1986). *Sob o signo de Saturno*. Porto Alegre: L&PM Editores.
- SOUSA, Cynthia Pereira de, CATANI, Denise Barbara, SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de, BUENO, Belmira Oliveira, (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, nº 2, mai.-ago., p. 61-76.
- STEIN, Maria Ernildo, (1981). *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento.
- WISMANN, Henri (ed.), (1986). *Walter Benjamin et Paris*. Paris: Les Editions du Cerf.