AS CARTILHAS NAS ESCOLAS DO CAMPO (RURAIS) E AS LEMBRANÇAS DAS ALFABETIZADORAS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

THE PRIMER IN THE SCHOOL OF THE FIELD (RURAL) AND THE MEMORIES OF THE READING AND THE WRITING TEACHERS

Helenise Sangoi Antunes[1]

Resumo

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer as lembranças escolares das alfabetizadoras das escolas do campo (rurais) sobre as cartilhas utilizadas para alfabetização. Os estudos sobre a história da alfabetização de Peres; Tambara (2003), Trindade (2004), Frade; Maciel (2006), Mortatti (2000, 2006) Peres (2007) contribuíram para as reflexões propostas nesta investigação. O estudo fundamentou-se numa metodologia qualitativa, conforme a utilizada nos estudos de Bogdan; Biklen (1994) e as informações foram obtidas através de entrevista semi-estruturada, relatos autobiográficos e registro em diário de campo com treze alfabetizadoras das escolas de campo (rurais) do interior do Rio Grande do Sul, sendo que dez professoras participantes da pesquisa possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização. Como resultado, percebeu-se que, do universo total da investigação, dez alfabetizadoras ainda utilizam as mesmas cartilhas e iguais metodologias adotadas pelas suas alfabetizadoras com os alunos na escola do campo (rural). Então, cabe destacar aqui que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência.

Palavras-chave: História da Alfabetização; Cartilhas; Memória Docente.

Abstract

This research was elaborated with the purpose of knowing the school memories of the schools of the field (rural) teachers on the primer used for literacy. The studies on the literacy history of Peres;Tambara (2003), Trindade (2004), Frade; Maciel (2006), Mortatti (2000, 2006) Peres (2007) contributed to the reflections proposed in this investigation. The study was based in a qualitative methodology, according to the studies of Bogdan; Biklen (1994) and the information were obtained through semi-structured interview, autobiographical reports, and registration in field diary with thirteen teachers of the schools of field (rural) of the interior of Rio Grande do Sul, in which ten participant teachers of the research possess post graduation degree course, mainly specialization in literacy. As result, it was noticed that, of the total universe of the investigation, ten teachers still use the same primers and the equal methodology adopted by their teachers with the students in the school of the field (rural). Then, it fits to detach here that the educational practice developed at the classroom is resulting

[1] Profª. Drª. do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. E-mail: professora@helenise.com.br.
Instituição financiadora: CNPq- Edital Universal 2008. PIBIC/CNPq. BIC/FAPERGS.

Artigo recebido em junho de 2010; aprovado em agosto de 2010

not only of the acquired knowledge through the entrance in the degree, but also of the life path and of the experience knowledge.

Keywords: Literacy history; Primer; Teacher Memory.

Introdução

A escola produz, nas histórias de vida das alfabetizadoras, significados sobre o processo de construção da leitura e da escrita, bem como lembranças da maneira como as primeiras professoras ensinaram a ler e a escrever, das relações estabelecidas entre professor(a) e aluno(a) e também da relação do eu com o outro. São memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente, possibilitando ao professor refletir sobre elas.

Este estudo foi elaborado com o objetivo de conhecer as lembranças escolares das alfabetizadoras das escolas do campo (rurais) sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização. Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre a história da alfabetização de Frade (2007); Frade; Maciel (2006), Mortatti (2000, 2000ª, 2006), Peres (2007), Peres; Tambara (2003), Trindade (2004) que estão contribuindo para as reflexões propostas nesta investigação. Este estudo está fundamentado numa metodologia qualitativa baseada dos estudos realizados por Bogdan; Biklen (1994) e foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo com treze alfabetizadoras das escolas do campo (rurais) do interior do Rio Grande do Sul. Das professoras participantes da pesquisa, dez (10) possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização e o tempo de exercício profissional enquanto alfabetizadoras das escolas do campo (rurais) está compreendido entre vinte e dois (22) e vinte e seis (26) anos de exercício profissional.

Buscou-se estabelecer um diálogo com os participantes da pesquisa, penetrando na dimensão simbólica de suas falas e escritas autobiográficas. Nesse processo, o sujeito configura-se como um ser humano convidado a abrir, simbolicamente, os baús das suas histórias de vida sobre as memórias de como aprenderam a ler e a escrever e, após, tornarem-se professores, como alfabetizaram os seus alunos. Mas, para que abrir esses baús? A busca não é só desta pesquisadora, é um processo coletivo que vai sendo desenvolvido conforme o tempo e o espaço permitem. Não existem imposições, existe respeito. Não existe pressa, apenas movimento, e assim, gradativamente, foi-se aproximando de uma parte da história da alfabetização que se encontrava presente nas recordações das alfabetizadoras de 13 (treze) escolas do campo (rurais) no interior do Rio Grande do Sul.

Na busca de ouvir as professoras alfabetizadoras, observa-se a presença constante de histórias relacionadas às lembranças da alfabetização, das cartilhas, dos processos de formação e da prática docente na alfabetização. Trata-se de memórias de um passado não tão distante, que por isso mesmo possuem a intensidade, o movimento, a emoção, a sutileza e a relação espaço/tempo reconstruídos no momento de cada lembrança escrita e /ou oralizada.

1. Memória docente

Os estudos com foco nos professores têm contribuído para melhor contextualizar o cenário da educação no país. Cunha (1999, p.28) afirma que "estudar, pois o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho".

Por influência dos estudos desenvolvidos, a partir dos anos 70 e 80, com o emprego do método da história oral, é crescente hoje no Brasil o número de pesquisas versando sobre a formação e a carreira docente, rastreadas através das histórias de vida dos professores.

Poirier et al (1995) mostram que os estudos envolvendo as histórias das idéias e a sociologia do conhecimento apresentam uso significativo de histórias de vida, configurando-se estas como metodologia muito recorrente a partir de meados do século XX. Mas o que determina a utilização da evidência oral neste estudo? Ela representa a possibilidade de se conseguir uma maior aproximação com os sujeitos da investigação, conhecê-los com maior profundidade e dar voz aos professores alfabetizadores das escolas do campo (rurais) que, na maioria das vezes, permanecem ignorados pelo poder instituído.

O depoimento oral, segundo Thompson (1992), viabiliza transformar os objetos em sujeitos, contribuindo para compor uma história mais rica, mais envolvente, mas também mais verdadeira, porque a evidência oral consegue adentrar na vida do sujeito investigado, não o considerando como sendo um objeto estático, imóvel, sem vida e sem história.

É importante mencionar os estudos realizados sobre a formação de professores a partir da história oral como os de Nóvoa (1992), autor que, em suas pesquisas, avança no sentido de considerar o professor também como pessoa, abrindo as possibilidades para desenvolver investigações buscando a relação entre as histórias de vida profissional e pessoal. Dentre essas pesquisas, destacam-se as desenvolvidas por Bem-Peretz (1992), que concentram seus estudos na dimensão pessoal e profissional do professor ao longo de suas trajetórias; por Holly (1992) que recupera diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa, bem como por Cavaco (1991), que também analisa o que significa tornar-se e ser professor através de um estudo biográfico, ao longo do percurso profissional; e também por Mignot (2000), que se utiliza do arquivo como uma forma de examinar os espaços de atuação de mulheres professoras que transitaram do universo privado para a cena pública.

Fonseca (1997, p.36) aponta três tendências recorrentes nas pesquisas atuais: "a história oral temática, a tradição oral e a história oral de vida". A primeira privilegia a coleta

de depoimentos e entrevistas que esclarecem determinadas temáticas, destacando os estudos de Thompson (1992), que afirma ser a história oral construída por pessoas e em torno delas. A segunda refere-se aos estudos de tradição oral, que por muitos é confundida com história oral. Entretanto, alguns autores apontam uma diferença entre ambas. A tradição oral preocupa-se com as histórias de vida do coletivo, produzidas por um grupo de sujeitos, exemplificadas pelos ritos, mitos, valores e tradições. Conforme aponta Fonseca (1997, p.39), "isto exige do pesquisador uma participação, uma observação da vida do grupo que extrapola os limites das habituais entrevistas". A terceira tendência, configurada pela história oral de vida, diferentemente da anterior, caracteriza-se como uma forma de esclarecer os problemas do passado, ou como um recurso para preenchimento de lacunas históricas deixadas por documentos escritos, destacando-se os estudos pioneiros de Bosi (1999).

Fonseca (1997, p. 29) aponta para os estudos a respeito das temáticas acima mencionadas no Brasil, destacando o trabalho pioneiro intitulado: "Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores na 1ª República em São Paulo", por Zélia Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca.

Trabalhar com a possibilidade de aproximação das histórias de vida de professores torna-se um desafio que necessita aprofundamento e critérios para que não se banalizem e se propaguem estereótipos sobre a escolha profissional, carreira docente e prática pedagógica. É preciso um rigor metodológico adequado à complexidade de conhecer a história de vida de um ser humano, no caso, o professor alfabetizador.

Os estudos desenvolvidos por Queiroz (1988), Holly (1992), Bem-Peretz (1992); Thompson (1992), Nóvoa (1992), Goodson (1992), Poirier et al (1995), Le Goff (1996); Fonseca (1997**),** Catani (1998), Bergson (1999), Bosi (1999), Cunha (1999), Abrahão (2004), Catani; Vicentini (2004) apontam para a possibilidade de que a memória docente deve ser entendida como um pressuposto significativo para se compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças da sua formação.

Quem de nós esqueceu a sua primeira professora alfabetizadora? A memória da escola, das professoras alfabetizadoras, das cartilhas utilizadas são aspectos significativos no processo contínuo de tornar-se professor alfabetizador. São estes aspectos que, a partir do conhecimento das histórias de vida, irão auxiliar no reconhecimento das metodologias utilizadas para alfabetizar as crianças oriundas das escolas do campo (rurais).

Acredita-se que a espontaneidade, a criatividade, a curiosidade e a pesquisa aliadas à prática docente são contribuições fundamentais para a aquisição da competência profissional. Por isso, a prática docente não deve ficar restrita a cópias de modelos. A memória existe para que as pessoas não esqueçam que possuem uma história, um compromisso e uma responsabilidade de usarem a imaginação e a capacidade de criação, a fim de pensar novas formas de alfabetizar, letrando seus alunos, conforme aponta Soares (1998).

Acredita-se que o processo de formação de alfabetizadores não se constitui como algo padronizado e dependente de vocação. Muito pelo contrário, os processos de formação são aqui percebidos como criativos, diversificados, diferenciados, dinâmicos e contagiantes, supondo a não-existência de modelos prévios que possam garantir a modelização de um professor e uma prática docente ideal.

Apóia-se na idéia de que a criatividade na elaboração de uma metodologia de pesquisa significa avançar na compreensão do conhecimento, buscando alternativas para interpretar a complexa realidade que se pretende investigar. Segundo Deslandes (1994, p.43), "a metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios e amostragem e construção de estratégias para a entrada de campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados".

2. Metodologia da investigação

A metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação. Desta forma, os procedimentos metodológicos escolhidos caracterizam uma abordagem qualitativa, que apresenta, segundo Bogdan; Biklen (1994), os seguintes elementos:

(i) "Inexistência de preocupação em quantificar os resultados devido à inexistência de preocupação premente de recolher dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente"-neste caso, as informações colhidas durante a pesquisa não são apresentadas como provas ou testemunhos para confirmar ou não um resultado esperado. Os resultados serão percebidos como uma decorrência da investigação.

(ii) "Interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa", que foi vital para que fosse possível conquistar a confiança dos participantes da pesquisa, oportunizando o envolvimento e a interação dos mesmos durante a realização da investigação. Esse processo

de respeito mútuo permitiu ao pesquisador conhecer em profundidade o contexto em que estamos inseridos.

(iii)"Ênfase no processo de construção da investigação e no seu desenvolvimento", que se justifica pela necessidade de que esses aspectos sejam fundamentos para uma pesquisa de cunho qualitativo, pois não há preocupação em procurar resultados somente para quantificá-los; mas, sim, em conhecer o processo para chegar até eles, construindo uma análise profunda e criteriosa que sirva de incentivo para o desdobramento de pesquisas futuras.

A consideração de que "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa", segundo Bogdan; Biklen (1994, p.50), levou à utilização de variados recursos metodológicos para poder alcançar os objetivos propostos. Desta forma, é preciso conhecer a história dos métodos de alfabetização, procurando uma aproximação das significações construídas ao longo da carreira docente, buscando ir além do que é visto, sancionado e legitimado na escola do campo. Neste sentido, buscou-se a utilização dos relatos autobiográficos das 13 (treze) professoras alfabetizadoras das escolas rurais, vinculadas às escolas municipais no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

A escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizaram aos sujeitos refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas. Segundo Bosi (1999, p.55), "Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual".

A contribuição de Bosi (1999) reitera a importância da utilização dos relatos autobiográficos para permitir às alfabetizadoras relacionarem o cotidiano escolar com as lembranças da alfabetização, das cartilhas, do processo de formação e prática docente na alfabetização. Ao instaurar processos de reflexão, o ser humano passa a repensar e modificar as ações anteriormente adotadas, criando espaços para novas práticas docentes. Bosi (1999, p.81) apresenta uma contribuição significativa neste aspecto:

> É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a

> capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora.

Escrever e falar sobre as histórias de vida adquiridas ao longo da carreira docente como alfabetizadoras nas escolas do campo (rurais) viabiliza aos sujeitos não só buscarem reconhecer imagens instituídas em relação à sua vida e profissão, como, através das relações estabelecidas com as experiências de hoje, produzir e recriar essas significações, ao invés de ficar preso ao passado, desacreditando paulatinamente na sua capacidade de criação.

As autobiografias são consideradas como uma forma de oportunizar a reflexão-ação-reflexão sobre elementos significativos do tornar-se professor alfabetizador, das práticas pedagógicas que deram certo, das metodologias em sala de aula que não alcançaram os objetivos propostos no processo de construção da leitura e da escrita, da postura adotada em sala de aula com os alunos, da interação professor-aluno e professor-aluno-comunidade. Para embasar esta investigação, buscou-se a definição de autobiografia proposta por Queiroz (1988, p.23):

> Narrar a sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda a história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e é essa a sua forma específica. [...] Na autobiografia não existe, ou se reduz ao mínimo, a intermediação de um pesquisador, o narrador dirige-se ao público, e a única intermediação está no registro escrito, que se destine ou não o texto à publicação.

As autobiografias são também percebidas como uma possibilidade de aproximação da memória docente, entendida como um elemento significativo do processo de reflexão do alfabetizador. Conforme aponta Catani (1998, p. 29), “pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo do seu desenvolvimento”.

Outro procedimento de aproximação aos sujeitos foi a entrevista semi-estruturada, entendida, segundo Deslandes (1994), como aquela que articula a entrevista aberta, ou seja, a que permite ao informante falar livremente sobre o tema proposto.

Bogdan; Bicklen (1994, p. 50) apontam os méritos das entrevistas quando afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos”.

As entrevistas com os professores da escola foram realizadas através do contato estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação, que oportunizou a participação do

grupo de pesquisadoras nas reuniões que a mesma fazia com as alfabetizadoras do campo (rural). Nessa oportunidade, foi apresentado o projeto e foi feito o convite para todos os presentes participarem desta pesquisa. A partir deste contato, a pesquisa foi realizada com as professoras que se sentiram motivadas a participar.

Assim, a equipe do projeto, a partir do interesse demonstrado pelas alfabetizadoras, começou a adentrar no universo sócio-cultural das escolas municipais intituladas E. M. E F. Santa Flora, E. M. E. F. Pedro Kunz, E. M. E. F. Major Tancredo Penna de Moraes, E. M. E. F. José Paim de Oliveira, E. M. E. F. João Hundertmarck, E. M. E. F. Intendente Manoel Ribas, E. M. E. F. Bernardino Fernandes, E. M. E. F. João da Maia Braga e E. M. E. F. Irineo Antolini.

Os momentos vivenciados durante esta pesquisa foram sistematizados nos registros do diário de campo dos pesquisadores envolvidos. A inclusão das informações registradas ao longo da pesquisa, através destes diários, fundamenta-se na contribuição teórica de Holly (1992), para quem tais registros escritos demonstraram elementos importantes para a realização da investigação.

A partir das informações coletadas com os instrumentos de investigação – relatos autobiográficos, entrevistas e registros em diário de campo – foram construídas as categorias de análise desta investigação, que se constituem em lembranças da alfabetização, das cartilhas, dos processos de formação e da prática docente na alfabetização.

Essas categorias oportunizaram conhecer quais as cartilhas utilizadas nas escolas do campo (rurais) e a sua relação com o processo de construção da leitura e escrita, vivenciado por estas alfabetizadoras, durante suas infâncias e contato com a leitura e a escrita. Também, num sentido mais amplo, permitem a aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professora alfabetizadora imersa em escolas do campo (rurais).

3. Memórias de alfabetizadoras sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas do campo (rurais): análise das informações coletadas e apresentação dos resultados obtidos

Em função de um longo processo histórico em que as professoras alfabetizadoras sempre ouviram falarem sobre si mesmas e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a refletir sobre seu fazer docente. Situação muito semelhante é vivida por futuros professores durante seus processos de formação profissional.

Buscando instituir um novo sentido a essa realidade, estabeleceu-se um diálogo com os participantes da pesquisa no intuito de construir uma aproximação das suas histórias de vida. Nesse processo, as colaboradoras configuram-se como seres humanos convidados a recordar sobre suas lembranças de alfabetização, lembranças das cartilhas, dos processos de formação vivenciados e da prática docente na alfabetização.

Embasando-se nos estudos realizados pelo Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, pelo Centro de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), na Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais e pelo Projeto "Memória da Cartilha", na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pode-se observar a importância dos registros obtidos e sistematizados ao longo da existência destes Centros e o já referido projeto, principalmente para contribuir e construir a história da alfabetização, destacando-se os estudos sobre as cartilhas existentes ao longo da história.

Em relação aos métodos de alfabetização, as alfabetizadoras relataram que os utilizam de acordo com o domínio teórico-metodológico que possuem, destacando-se o método misto (sintético e analítico). Em relação a essa categoria, segue um dos relatos autobiográficos:

> Eu utilizo o método misto para alfabetizar, pois as crianças ao longo de meu exercício profissional aprendem melhor. Procuro utilizar as cartilhas para alfabetizar que possuem este método. Por que o escolhi? Porque foi assim que eu aprendi a ler e a escrever. Eu ensino da maneira como eu aprendi a ler e escrever. (Relato autobiográfico escrito de M.G, alfabetizadora, 22 anos de exercício profissional).

O relato de M.G ilustra uma experiência em relação ao processo de leitura e escrita a qual se reproduz na cartilha utilizada junto aos seus alunos. Observa-se que as lembranças positivas da escola marcaram as recordações dessa colaboradora, constituindo-se em aspectos que poderão contribuir para que o exercício do magistério torne-se um espaço de realização profissional, conforme a professora em questão aponta na continuidade do seu relato autobiográfico:

> Eu gostaria de dizer que gosto de ser alfabetizadora em uma escola do campo (rural). Sinto que eu sou útil e muito amada pelos meus alunos. Onde vou arrumar tanto amor e respeito para a figura do professor? Eu gosto dos meus alunos e de ensiná-los. Eles querem aprender e eu estou também disposta a ensiná-los. A realidade do campo é dura e desgastante. Tem alunos que caminham duas horas para chegar à escola, pois, a escola fica muito distante de onde eles moram. Mas não desistem: trazem histórias que eu procuro me utilizar para ensiná-los em sala de aula (Relato

> autobiográfico escrito da MG, alfabetizadora, 24 anos de exercício profissional).

A realização profissional, segundo Cunha (1999), passa também por melhores condições de trabalho, valorização profissional e pelo desejo de exercer a profissão. Considerando-se o relato anteriormente reproduzido, isso é visível principalmente quando a professora destaca o prazer de estar próxima aos alunos e sua preocupação com a distância que percorrem a pé para poderem estar na escola e participar dela.

Os estudos propostos por Mortatti (2000) apontam para o fato de que muitas cartilhas foram produzidas por professores paulistas e que elas podem ser encontradas nas escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul, conforme os estudos de Peres; Tambara (2003), Trindade (2004) e Frade; Maciel (2006).

Os estudos já referidos enfatizam a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre a história da alfabetização a partir dos estudos sobre as cartilhas. No caso desta pesquisa, foi possível conhecer as utilizadas nas escolas municipais do campo (rurais) do interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, quanto às cartilhas utilizadas, encontramos nas respostas um número de 10 professoras, entre as 13 entrevistadas, que utilizam ou utilizaram cartilhas como recurso para alfabetização. Uma professora não trabalha mais com alfabetização, uma diz que não utilizou, e outra não soube responder. As cartilhas citadas por elas foram Caminho Suave, Cartilha Quero-Quero (elaborada especificamente para a zona rural de Santa Maria), Cartilha João-de-Barro, Coleção Marcha Criança, Porta Aberta, Pipoca, Método Lúdico de Alfabetização, Toca do Tatu, Alegria do Saber.

Urge a necessidade de continuar e aprofundar este estudo, pois a força das experiências vivenciadas durante anos de escolarização por estas alfabetizadoras nas escolas do campo (rurais) passa ainda despercebida, na maioria das vezes, nos cursos de formação de professores, nas esferas do poder instituído. Contudo, as lembranças, as imagens e as atitudes que as professores efetivaram ao longo da escolarização são pontos que devem ser levados em conta quando se propõem os cursos de formação inicial e continuada para professores alfabetizadores.

Questões como estas devem ser feitas e refletidas: É possível ainda alfabetizar com cartilhas nas escolas do campo (rurais) que utilizam o método misto? Cartilhas com o método fônico, alfabético e/ou silábico atendem às exigências das escolas do campo no interior do Rio Grande do Sul? Por que alfabetizadoras, como algumas identificados nesta pesquisa,

mesmo tendo curso de especialização em alfabetização, utilizam as cartilhas para alfabetizar? E como estas educadoras utilizam as cartilhas? São algumas das questões que se levantam com o intuito de se poder pensar sobre a situação da alfabetização neste país, principalmente pela urgência da sociedade começar a cobrar uma política mais coerente, mais recursos e ações concretas para atender às demandas do ensino rural, conforme as inquietações de Caldart (2000), Amiguinho (2008) e Canário (2008).

Uma primeira percepção do trabalho desenvolvido junto aos professores alfabetizadores das escolas do campo (rurais) destaca que, quando as alfabetizadoras sentem a necessidade de fazer pedidos de cartilhas ao Ministério da Educação, quando estas são remetidas, após várias solicitações, já estão ultrapassados ou não atendem às exigências da realidade na qual estão imersas. Mas elaboram-se as seguintes questões: Por que este apego às cartilhas? Que formação receberam que torna as alfabetizadoras tão atreladas às cartilhas? É possível trabalhar a partir do contexto sócio-cultural das crianças utilizando a cartilha para alfabetizar?

Garcia (2008) aponta elementos importantes para esta análise no sentido de alertar para a inexistência de uma formação articulada e coerente entre a teoria e prática, os descasos dos poderes instituídos e a inércia da sociedade brasileira frente à escola básica. Esses elementos podem ser percebidos quando se lança o olhar para os estudos de Frade; Maciel (2006) quanto à História da Alfabetização, em relação à produção e circulação de livros entre Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso.

É possível também, na análise das informações coletadas através das entrevistas e relatos autobiográficos, verificar a influência das lembranças da forma como estas professoras foram alfabetizadas na maneira como elas ensinam. Desse modo, a escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizaram aos sujeitos refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas no momento atual.

A lembrança da primeira professora, para uma alfabetizadora, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor sejam recordados e refletidos, conforme pode ser percebido em outro relato autobiográfico transcrito a seguir:

> Da minha primeira professora, lembro que ela utilizava a Cartilha Caminho Suave. Se deu certo para eu poder aprender a ler e a escrever, por que não posso utilizar com meus alunos? É o que eu faço, tenho um exemplar bem velho, muito usado, mais é com este que eu ensino os meus alunos a ler e a escrever. Pena que eles não têm na classe uma cartilha para cada um

> acompanhar o que estou ensinando (Relato autobiográfico escrito de F., alfabetizadora, 23 anos de exercício profissional).

Ao recordar sobre a sua primeira professora, F. destaca o carinho que ela dedicava aos alunos e, principalmente, sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos. Mas seu olhar também se dirige à metodologia adotada por ela, que utilizava a Cartilha Caminho Suave. Ao refletir sobre esse aspecto no seu relato autobiográfico, F. afirma que continua utilizando a mesma cartilha usada por sua alfabetizadora para ensinar os seus alunos. Nesse contexto, a contribuição teórica de Marcelo (1998) aponta para a necessidade de se repensar o conhecimento sobre o aprender a ensinar dos professores, aspecto que ainda precisa ser amplamente estudado e investigado, principalmente pela tendência de ensinarmos conforme aprendemos.

Quanto à formação acadêmica F, coloca o que segue:

> Eu possuo graduação em Pedagogia e estou terminando a pós-graduação em alfabetização. Agora pergunto a você: Em nenhum destes momentos aprendi sobre os métodos de alfabetização. Por que não ensinam sobre eles na Universidade? O que há de errado nisso? (Transcrição da entrevista de F., alfabetizadora, 26 anos de exercício profissional).

O depoimento de F. aponta para outra questão levantada na pesquisa, que inclui professoras alfabetizadoras com formação que vai desde o magistério, a graduação em Pedagogia, Educação Especial e Educação Artística, sendo que 10 professoras possuem pós-graduação em alfabetização: Por que não trabalhar a dialogicidade entre os métodos? Por que não divulgar este conhecimento? Como estas alfabetizadoras vão ter domínio para alfabetizar? As questões são muitas, têm tom de denúncia e de preocupação e devem ser aliadas a uma atitude investigativa do cotidiano do professor alfabetizador em sala de aula, oportunizando espaços que irão permitir a formação de professores capazes de compreender o significado da sua profissão, de refletir sobre sua ação pedagógica e de relacionar os preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula. Logo, essa percepção sugere principalmente que os professores estejam preparados para criar e construir alternativas metodológicas que tornem os processos de ensinar e de aprender expressões mais intensas de desejo e de reconstrução contínua.

A atitude investigativa como princípio fundamental na formação inicial de professores alfabetizadores justifica-se por criar as condições necessárias para instaurar trajetórias formativas que irão estimular o professor a buscar a continuidade desse processo, mesmo após estar atuando como docente.

Considera-se um caminho possível criar situações para que os professores alfabetizadores reflitam sobre os conteúdos culturais que são trabalhados na escola, sobre as políticas públicas construídas para a formação de professores e sobre os seus espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes se apropriarem, através da memória educativa, de novas significações em relação às suas histórias de vida e sua prática docente.

Nesse contexto, insere-se a contribuição do seguinte relato autobiográfico em relação à prática docente:

> A prática docente de uma alfabetizadora imersa dentro de uma escola do campo pode ser diferente. Eu não uso as cartilhas que as colegas mencionaram. Trabalho com os elementos desta realidade, inclusive tive que aprender a treinar o ouvido para poder ouvir o canto do Sabiá, os olhos para poder enxergar a beleza da casa do João de Barro e ter energia suficiente para sentir a vida que estas crianças trazem dentro de si. Não é preciso cartilhas: é preciso usar a sensibilidade para perceber a beleza e o amor que pulsa neste verde. Aprendi a conhecer e respeitar a cultura destes pagos (Entrevista da professora alfabetizadora A, 26 anos de exercício profissional).

A formação de professores deve levar em consideração as histórias de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. Não se pode considerá-la somente como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas, como afirma Nóvoa (1992), como um processo de reflexão que o professor faz em relação à sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente.

Conclusão

Por tudo isso, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente desenvolvida no Ensino Fundamental um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

Não é possível esquecer que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional, além de não incentivar o professor a investir nas experiências significativas dos seus percursos de

formação e na sua reflexão teórico-prática sobre elas. Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de saberes para que os professores alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação aos processos de construção da leitura e da escrita.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In:____ (Org.). *A Aventura (Auto) Biográfica***.** Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.267-291.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? In: *Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no campo***.**v.33.n.01,2008. p. 13-34.

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores***.** 2ª ed. Porto: Porto, 1992. p.199-213.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória***.** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução por Paulo Neres. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação***:** uma introdução à teoria e aos métodos. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

BOSI, Éclea. *Memória e sociedade***:** lembranças de velhos. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANÁRIO. Rui. Escola Rural: de objecto social a objecto de estudo. In: *Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no Campo.* v.33, n.01, 2008, p.35-46

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. Porto Alegre: 2000.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira de (Org.). *A vida e o ofício dos professores:* formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A Aventura (Auto) Biográfica***.** Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.267-291.

CAVACO, M. Ofício do professor. O tempo e as mudanças. In: NÓVOA. António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p.155-191.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática***.** 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1999.

DESLANDES, Sueli Ferreira. *Pesquisa Social***:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil***:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org***.)*** *História da Alfabetização:* produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: *Revista do Centro de Educação. Dossiê: Alfabetização e Letramento***.** v.32, n.01, 2007, p.21-40

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores***.** 2ª ed. Porto: Porto, 1992. p.63-78.

GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. In: TRAVERSINI, Clarice [et al.]. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores***.** Porto: Porto, 1992. p.79-110.

LE GOFF, Jacques et al. *História e Memória***.** 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação***.** São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nº 9, set/out/nov/dez, 1998. p. 51-75.

MIGNOT, Ana Chrytina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora.In: MIGNOT, Ana Chrytina Venancio. BASTOS, Maria Helena Camara. CUNHA, Maria Teresa Santos.(Orgs.).*Refúgios do eu*:educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.p.123-144.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000

_____. *Cartilhas de alfabetização e cultura escolar*: um pacto secular. Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, n° 52, 2000a

_____. *História dos Métodos de Alfabetização no Br***asil**. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:___ (Org.). *Os professores e a profissão***.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

PERES, Eliane. (Org.). *Memórias de Alfabetização*. Pelotas: Seiva, 2007.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (Orgs.). *Livros Escolares e ensino da lectura e da escrita no Brasil (Séculos XIX e XX).* Pelotas: seiva,2003.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida***:** teoria e prática. Paris: Celta, 1995.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga R. de Moraes (Org.). *Experimentos com histórias de vida***.** São Paulo: Vértice, 1988.

SOARES, Magda Becker . *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica.1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, I. M. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*: ser natural, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.