NARRATIVAS DE MULHERES, PROFESSORAS, LEITORAS[1]

NARRATIVES OF WOMEN TEACHERS AND READERS

Selma Martines Peres[2]

RESUMO:
Este artigo é resultado de pesquisa sobre práticas de leituras de professoras de Educação Infantil de um município do Estado de Goiás, cujo objetivo era cartografar as histórias de leituras vivenciadas por professoras de Educação Infantil procurando conhecer as maneiras como elas se constituíram enquanto leitoras. Neste texto, focaliza-se a questão do gênero destacando a singularidade, isto é, a "diferença" do processo de constituição de leitora a partir da narrativa de cinco professoras de educação infantil. Trata-se de narrativas de mulheres, professoras, leitoras. Para fundamentar a discussão recorre-se às ideias de autores como Louro, Butler, Lacerda, além de Pelbart, Corazza, Zordan e Tadeu. Concluiu-se que as narrativas entremostram as tramas de um mapa singular, mas ao mesmo tempo plural. Contudo, é preciso entender que essas multiplicidades não são como camadas que vão se somando, sobrepondo umas às outras, mas se articulando em movimentos díspares.

Palavras-chave: Leitoras; mulheres; professoras.

ABSTRACT*:*
This article is the result of research on reading practices of kindergarten teachers from a city in the State of Goiás, whose goal was to map out the stories of readings of experienced kindergarten teachers trying to know the way that they were constituted as readers. This text focuses on the gender issue highlighting the singularity, that is, the "difference" of the constitution process of the reader considering the narrative of five kindergarten teachers. These are narratives of women teachers and readers. To support the discussion, the ideas of authors such as Laurel, Butler, Lacerda, plus Pelbart, Corazza, Zordan and Tadeu are considered in this study. It was concluded that narratives show the wefts of a singular map, but simultaneously, plural. However, one must understand that these multiplicities are not as layers that overlay each other, but, instead, they articulate in disparate movements.

Keywords: Readers, women, teachers

[1] Este texto é uma versão do capítulo Mulheres e Professoras e Leitoras, da tese de doutorado "PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de professoras - Catalão-GO", defendida em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da profa. Dra. Anete Abromiwicz.

[2] Professora do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Líder do grupo de pesquisa Educação e Leitura: história, políticas e práticas - EDULE. E-mail: selmamartines@uol.com.br

Artigo recebido em 03-03-2013; aprovado em 19-03- 2013

INTRODUÇÃO

Ao tratar de questões que envolvem a constituição de leitora trabalha-se com temas que se inter-relacionam a partir de processos complexos, tais como gênero e leitura. Para entrar nesse campo tão fértil de ideias e conceitos, partiu-se de uma metodologia de pesquisa que teve como instrumento de coleta dados a narrativa, para isso ouviram-se cinco professoras[3] de educação infantil de uma cidade do interior do Estado de Goiás, procurando conhecer as maneiras como elas se constituíram enquanto leitoras, sem com isso buscar o significado da leitura, mas, sobretudo inferir sobre seu funcionamento e buscar conhecer quais as suas conexões e intensidades.

Vale ressaltar que esse estudo não teve a intenção de perseguir um perfil de leitora ou um estereótipo de leitora, ao contrário, procurou-se o viés da produção das diferenças. Assim, do ponto de vista metodológico, vale destacar que a narrativa não tem o compromisso de

> transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Em outros termos, as narrativas não têm o papel de retratar a realidade, até porque não se trata de um estudo representativo, mas sim de buscar conexões possíveis com a leitura e não sobre a leitura.

Neste texto, apresentam-se discussões acerca de temas como gênero e leitura cotejando com narrativas de cinco professoras de Educação Infantil, no intuito de compreender traços do processo de constituição de leitora dessas professoras. Assim, o texto subdivide-se em tópicos, sendo que no primeiro discute-se a questão do gênero, evidenciando a complexidade envolvida na constituição desse conceito. Em seguida, discute-se a questão professora de crianças e algumas imagens presentes desta profissional no âmbito social. A terceira parte aborda a leitora e as práticas de leitura. Por fim, apresenta-se como essas professoras de Educação Infantil se vêem como mulheres/professoras/leitoras.

MULHERES: revendo conceitos

[3] Cabe salientar que o total de narradoras refere-se ao número de professoras que atuam na creche investigada com o público-alvo definido, crianças de 0 a 4 anos. Destaca-se que os nomes reais das narradoras foram resguardados. Desse modo, os nomes fictícios: Neuza, Marina, Lúcia, Carolina e Nívia são usados para diferenciar as narrativas. No momento da coleta de dados, Neuza tinha 52 anos de idade e 18 anos de exercício na docência. Marina estava com 42 anos de idade e 22 anos como professora. Carolina estava com 50 anos de idade, sendo que 22 anos foram dedicados ao exercício docente. Nívia tinha 57 anos e 21 destes como professora. Lúcia estava com 43 anos sendo que tinha uma experiência de 11 anos na docência.

Mulher ou mulheres? Uma ou muitas? Muitas em uma ou uma em muitas? De cara, a dúvida. Como usar a expressão, no singular ou no plural? Referir-me a uma ou a muitas? Quando se diz mulher, inúmeras são as mulheres. Há uma multiplicidade que compõe essa singularidade. Mulher e branca, mulher e negra, mulher e leitora, mulher e pobre, mulher e amante, mulher e mãe, mulher e trabalhadora.... Mulher ou mulheres, o que importa são as singularidades que se inter-relacionam entre os acontecimentos. Assim, não se pode afirmar que a mulher é, mas quais os sentidos que se pode atribuir a partir de suas conexões. Para isso é preciso mudar o pensamento estático e objetivo, para um pensamento mais nômade.

Para Judith Butler (2003, p.20), o termo mulheres, ainda que no plural, denota uma identidade comum. Pois,

> Se alguém 'é' uma mulher, isso certamente não é tudo que o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendem a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, faz-se necessário divisar os limites daquilo que representa a identidade do feminismo. A autora ressalta, ainda, que a busca de uma representação mais ampla está fadada ao fracasso, por não levar em consideração o poder das próprias reivindicações representacionais. Assim, ao tentar alcançar um status que represente a mulher, o próprio conceito de mulher fica atrelado a tais representações. Desta forma, a tarefa é "justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam" (BUTLER, 2003, p. 22).

Para a autora, é necessário elaborar críticas que possibilitem libertar a teoria, que trata da mulher, de uma base única. Além disso, diz que, "se a noção estável de gênero dá mostras de não servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade" (BUTLER, 2003, p. 23).

Butler discute a distinção entre sexo e gênero. Sendo que ao se pensar a estabilidade do sexo binário, poderia atribuir aos homens corpos masculinos enquanto que corpos femininos às mulheres. Mas essa definição binária é algo a ser superado. Afinal, o que é o sexo? Como os discursos o identificam ou o diferenciam? Trata-se de um discurso que se baseia na anatomia? Nos cromossomos? Nos hormônios? Assim a autora aponta que o caráter aparentemente imutável do sexo pode ser facilmente contestado.

No que diz respeito ao gênero, ela explica que este é constituído culturalmente, mas não deve ser "meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos" (BUTLER, 2003, p. 25). Isto é, ao se tomar a ideia de que gênero é construído culturalmente, há que se questionar sobre as leis que constituem essa construção, o como e onde acontecem tais construções, de modo que não se caia em determinismos de significado de gênero.

O pensamento moderno é engendrado num pensamento dicotômico masculino/feminino, presença/ausência, teoria/prática etc., sendo que é ressaltada a superioridade do primeiro termo, cabendo ao segundo derivar do primeiro. Essa lógica binária é extremamente complexa para a perspectiva feminina, pois tem como consequência colocar a mulher numa posição tida como natural e fixa. Para Louro (1997, p. 31), a desconstrução vem minar essa lógica:

> A proposição da *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Assim, alguns movimentos de abandono dessa lógica dualista foram se inscrevendo e incorporando a multiplicidade, subvertendo a ordem estabelecida. Vale ressaltar que os estudos feministas e de gênero têm contribuído para a desconstrução dessa lógica binária.

Segundo Louro (1995), é recente os estudos de gênero em nosso país. Grupos e núcleos de estudo, originados principalmente de movimentos sociais de contestação a partir dos anos 60 e 70, espalharam-se pelas universidades com a finalidade de legitimar esse campo. Uma problemática, entretanto, permeou esses estudos. Trata-se da terminologia adotada por alguns desses grupos, cuja denominação "estudos de gênero" não centralizava o verdadeiro sujeito/objeto de investigação na mulher.

A partir desses movimentos sociais e da instituição de grupos de estudo promoveu-se, então, uma mudança significativa sobre o entendimento do papel histórico e social da mulher. Segundo Louro (1995, p. 102), "o tema sai das notas de rodapé e ganha corpo dos trabalhos".

Nesse sentido, gênero vem sendo constituído historicamente num processo em que ultrapassa a denúncia da opressão, a descrição das vivências femininas, as interpretações biologistas, o caráter militante, para uma compreensão mais ampla.

Louro (1997, p. 31) fala da importante argumentação de Joan Scott ao enfatizar a necessidade de "desconstruir o 'caráter permanente da oposição binária' masculino-feminino". O que se observa é que parte das análises sociais se embasa no pensamento dicotômico e polarizado, inclusive no que se refere a gênero, percebendo o homem e a mulher em polos distintos, que se opõem e que, de certa forma, relacionam-se dentro de uma ordem de dominação-submissão. Assim, faz-se necessário implodir essa lógica, perturbar a ideia de uma via única tomada como homem "versus" mulher.

Louro diz, ainda, que tal rompimento com a lógica dicotômica abre a possibilidade de entender as diferentes formas de masculinidade e de feminilidade, minando assim a visão hegemônica de uma heterossexualidade.

De forma geral, a concepção que balizou os estudos feministas falava dessa visão dicotômica. Porém, outros estudos surgiram pontuando as formas de resistência feminina. Neles, a questão do poder é trazida à problemática feminista e de gênero pelo viés das ideias foucaultianas. Assim, a ideia de uma centralidade do poder, tomada como privilégio de alguém, que o detém ou se apropria, é questionada. Pois o que se supõe é que o poder é "um exercício que se constitui por 'manobras', 'técnicas', 'disposições', as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas" (LOURO, 1997, p. 39).

Nesse sentido, o exercício de poder dá-se entre sujeitos que são potencialmente capazes de resistir. A resistência e sua composição múltipla e singular são próprias do exercício de poder.

Nas palavras de Scott (1995, p.86), gênero define-se em duas partes e diversos subconjuntos. Na visão dessa autora, há duas proposições básicas para se compreender gênero:

> a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos;
>
> b) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

A abordagem adotada por Scott parte da possibilidade histórica de análise, sendo que, na primeira proposição, gênero estaria relacionado aos símbolos culturais e às representações simbólicas disponíveis na sociedade, às doutrinas: religiosas, educativas, jurídicas, políticas e científicas que, de certa forma, acabam por expressar interpretações dos significados dos

símbolos, isto é, os significados de homem e de mulher, do feminino e do masculino; e ainda, às relações estabelecidas com as instituições sociais, com a organização social e econômica.

Já na segunda proposição, Scott salienta que a temática gênero está diretamente associada à questão do poder[4], isto é, "os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social". Em outros termos, pertencer ao gênero feminino ou masculino implica uma percepção diferenciada de mundo e também, "a estar nesse mundo de modos diferentes".

Outra contribuição do pensamento foucaultiano para os estudos feministas e de gênero está em perceber o poder não apenas como coercitivo e inibidor, mas também como produtivo, fabricando corpos e incitando comportamentos.

Assim, as discussões mais recentes colocam a possibilidade de rever ideias acerca de uma categoria central para a compreensão das contradições uma vez que, "se aceitamos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não-unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal" (LOURO, 1997, p. 51-52).

Segundo Louro (1997, p. 57), a escola, desde seu princípio, tem uma função de segregação. Ela separa os indivíduos que nela entraram dos que não a frequentaram. A escola dividiu os alunos por meio de mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização, pois separou meninos de meninas, adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres, inteligentes de ignorantes. Convém salientar que a escola foi concebida para uma parcela da sociedade, não toda. Assim, os grupos que ficaram de fora passaram a reivindicar o direito à escola. Ao adentrarem as instituições escolares mudanças foram se efetivando nos currículos, nos prédios, nos regulamentos e nas avaliações, propiciando a esses grupos uma ideia de pertencimento, ainda que sustentado por uma lógica binária.

Nesse sentido, a escola é uma importante ferramenta de delimitação de espaços. Diz a cada um o que pode ou não, para isso utiliza-se de símbolos e códigos que institui e informa o lugar que cada aluno e aluna deve ocupar. Louro (1997, p. 58) exemplifica que "através de seus quadros, crucifixos, santas e esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos".

Louro comenta que até o espaço e o tempo da escola "não são distribuídos nem usados — portanto não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas" (LOURO, 1997, p.

[4] Scott adota a conceituação de poder no sentido foucaultiano, em que poder é concebido como relação e não enquanto um elemento único do qual se detém. Trata-se, assim, das múltiplas relações de poder na sociedade que possibilitam analisar as disputas de poder entre os gêneros.

59). Assim, também comunidades foram ao longo do tempo concebendo formas distintas de lidar com o tempo e o espaço;

> valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual tempo que importava (o da vida ou depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase "naturais" (ainda que sejam "fatos culturais"). A escola é parte importante desse processo (LOURO, 1997, p. 59-60).

Desta forma, a autora ressalta que uma ordem "natural" ia se estabelecendo, sendo que determinadas crianças tinham mais tempo livre, enquanto outras necessitavam trabalhar além de estudar. Na narrativa de uma das professoras de Educação Infantil essa divisão fica bem evidenciada

> Na minha infância... olha era muito pobre não tinha muito tempo, tinha que trabalhar muito,desde criança que eu trabalho então.. no começo trabalhei de doméstica, criança ainda, na casa de outras pessoas. Em casa éramos muito irmãos [dez irmãos, sendo que Nívia é a mais velha], minha mãe trabalhava, então a gente tinha que arrumar as coisas em casa, depois sair para trabalhar fora, voltava e ainda tinha coisa pra fazer como dar banho nos irmãos. Eu tinha oito anos e já trabalhava em casa e fora.(Nívia)

Nesse episódio narrado por Nívia, observa-se o lugar que ela ocupava: filha mais velha de muitos irmãos que, na condição de menina/mulher, tinha que ajudar a cuidar da casa e de mantê-la, trabalhando fora, assim como a mãe. Trabalhar e cuidar, assim a menina de oito anos deveria ocupar-se. Qual espaço era o dela? A casa. Ainda que trabalhasse "fora", era um fora que estava "dentro" dos limites da menina e mulher, afinal trabalhava para "fora" em casa de família. Seu espaço e tempo estavam preenchidos pela linha de "dentro". De certa forma, ela não trabalhava "fora". A pergunta que fica é: e hoje, será que ela (mulher e professora e dona de casa) trabalha "fora"?

Conforme Louro (1997, p. 60. Grifos da autora) destaca, "um longo aprendizado vai, afinal, *colocar cada qual em seu lugar*". Contudo, não se trata de uma aprendizagem pontualmente passiva. Há um envolvimento de recusa, aceitação, reação e resistência por parte dos envolvidos no processo.

A linguagem é um importante instrumento de demarcação, pois "não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (LOURO, 1997, p.67).

Nesse sentido, é possível perceber que a linguagem colabora para demarcar os lugares dos gêneros e das crianças, sendo que ao feminino cabe o ocultamento e à criança a infantilização. Assim, em uma sala com homens e mulheres, a regra é usar o masculino como meio de generalização. Já para as crianças as adjetivações e diminutivo usado pelo adulto também são instrumentos de marcação dessa divisão, num exercício de infantilização.

Na narrativa de uma das professoras, em alguns episódios, aparece uma fala marcada pelo diminutivo. Ao comentar sobre sua prática como professora e a relação com a leitura, as palavras: "liçãozinha" e "aluninhos" aparecem várias vezes. Além desses, outros termos surgem também, como nesta fala: "*Eu leio alguma historinha que tem* [lição de moral]*, porque é necessário para as criancinhas na escola. Então eu pego esses livrinhos de histórias e eu leio para contar".* (Neuza). Observa-se claramente na narrativa de Neuza o emprego do diminutivo, expondo, assim, um pouco do exercício de infantilização pelo qual as crianças experimentam por meio da linguagem.

Já na narrativa de Lúcia, o que nos chama a atenção é como ela se coloca enquanto imagem de mulher.

> Como mulher ... tranqüila, muito tranqüila, raramente eu saio do sério. Quando eu saio eu perco a cabeça, então não pode sair de jeito nenhum. Tem que manter a linha sempre, raramente saio da linha... (risos)
> E quando saio da linha – Ave Maria! Sai de baixo! Acho que no meu serviço ninguém nunca me viu fora do sério. Dentro de casa, também, eu procuro não sair do sério e agüentar firme... porque é complicado. (Lucia)

No discurso de Lúcia alguns pontos a destacar. Primeiro a ideia de manter a linha, não perder a cabeça. Depois, o indicativo de que no serviço nunca "saiu do sério" e que tenta "agüentar firme em casa". Por que Lúcia ao falar de si como mulher refere-se à ideia de manter a linha? Como ela articula essa ideia de manter a linha dentro de casa e no trabalho? Com que elementos ela relaciona essa seriedade? Afinal, que linha é essa que Lúcia precisa manter? Aliás, manter a linha é o mesmo que seguir a linha? Manter, diz respeito a sustentar, conservar. Dessa forma, Lúcia parece incumbida de manter algo que é próprio da mulher, a docilidade. Daí que precisa de força para "agüentar firme" e manter uma linha "séria" e não tomar uma linha desviante. Qualquer outra linha, diferente, seria desviante. Contudo, deixa claro que "sai do sério", ainda que raramente, mas isso acontece e com intensidade. Assim, a linha que desvia é forte, atropela convenções, normas e expectativas.

Lúcia coloca-se como uma mulher que tenta manter-se firme, conectada à "tranqüilidade", papel esperado para a mãe, para a dona de casa, para a esposa, para a professora. Linha essa diferente da linha-desvio que corta, corrompe e desestrutura. No

entanto, as duas linhas coexistem. Assim, ainda que na narrativa de Lúcia a imagem de mulher tente reunir elementos disciplinadores, a potência do devir-mulher solapa a linha-tranquila e una, abrindo fissuras, buracos e multiplicidades.

O conceito mulher comporta algo de molecular. Segundo Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 85),

> Pensar sob dimensões moleculares não é se referir ao invisível, microscópico. Moleculares são agrupamentos, arranjos entre elementos que tanto podem divergir como convergir, mas que permutam suas partículas e contaminam moléculas vizinhas. Moleculares são as linhas de fuga, as linhas "menores", que escapam às imagens homogêneas que, porventura, venham a habitar um plano. Disjunções do próprio plano, as linhas de fuga operam desterritorializações e abrem vias para a passagem dos devires.

Pensar a potência do molecular que compõe a mulher é percebê-la no fora e pelo fora. Deste modo, "o menor é o que está do lado de fora. Não é necessariamente excluído, mas localizado fora das imagens das quais se valem as maiorias" (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p.86). Nesse sentido, pensar o fora da mulher é estar atento à dimensão molecular que proporciona um devir-mulher. Já as imagens de mulheres dadas como verdades são constituídas por linhas que se ligam a pontos que se opõem, constituindo-se assim em máquinas de captura, no intuito de estabelecer valores tomados como verdades.

Assim, procurar o molecular que constitui a mulher é estar atento às suscetibilidades e variações, à força cheia de fluxos que pode tanto convergir quanto divergir, mas que de certa forma prolifera e também desafia o imperativo de uma só imagem, uma só verdade.

PROFESSORAS DE CRIANÇAS

[...]
O bequinho da escola/lembra mestra Lili.
Lembra mestra Nhola. Lembra mestra Silvina.
Sá Mônica. Mestra Quina. Mestra Ciríaca.
Esquecidas mestras de Goiás.
Elas todas donzelas, sem as emoções da juventude. Passavam a mocidade esquecidas de casamento, atarefadas com crianças.
Ensinando o bê-á-bá às gerações.

- Cora Coralina

Os versos de Cora ilustram com grandeza imagens de antigas professoras de crianças: donzelas, solteiras, atarefadas com o ensino do be-a-bá. Na história das escolas normais, responsáveis pela formação das mestras, observa-se que essas passaram a formar mais mulheres do que homens. Este movimento acabou promovendo a feminização do magistério.

Aliás, era comum identificar a figura da mulher com a atividade docente, principalmente, a educação das crianças. Afirmava-se que as mulheres tinham uma inclinação natural para o trato com as crianças, por serem, enquanto mães, as primeiras educadoras.

Desse modo, as escolas normais acabaram sendo responsáveis pela educação de uma grande parcela das moças a que se propunha o saber escolarizado. Nesse sentido, tais instituições foram organizadas para atender a finalidade a qual se destinava: a educação feminina. De acordo com Louro (2001, p.455), "uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras".

É interessante observar como essas construções acabaram construindo a noção de ser professora. Dentre esse plano cristalizado encontra-se a imagem da "boa professora" como aquela que não se preocupa com seu salário e, ainda, a dedicação exclusiva à educação das crianças, pois deveria colocar toda a sua energia à disposição da formação dos alunos e alunas já que, de alguma maneira, constituiria sua família, tendo em vista serem geralmente solteiras, conforme nos lembrou Cora Coralina, nos versos supracitados. Louro (2001, p. 466) também se refere a essa imagem da professora:

> A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos — verdade, nas fotos antigas, também as crianças estão freqüentemente muito sérias e perfiladas.

Esta era a mulher que se embrenhava na profissão do magistério. Nossas professoras de hoje distanciam-se um pouco da imagem do século XIX e início do século XX, mas é preciso reconhecer que, muito dessas imagens permanecem, repetem-se, ainda que reinventadas.

As narrativas das professoras investigadas distanciam-se do estilo 'solteirona', já que estão ou eram casadas, têm filhos e até mesmo netos. Porém, repetem-se ideias como: dedicação, instinto materno e paciência. Neuza enfatiza pontos de convergência com a identidade materna:

> sempre trabalhei com maternal. Eu gosto de trabalhar com maternal porque eu gosto de dedicar aquelas crianças menores, aquelas crianças carentes e aqui tem tudo isso... sabe o contato direto com elas, né?. Eu gosto muito. Parece que ... assim quando você pega uma criancinha ali, você... **parece que você passa a ser mais mãe do que a própria mãe**... e aí quando eles

> vão aprendendo devagarinho mais eles vão vendo... desenvolvendo dia-a-dia. (NEUZA. Grifo meu).

A imagem do magistério apontada por Neuza parece ser uma extensão da maternidade, que compactua com o "destino natural" das mulheres. Assim, os alunos deixam de ser percebidos como alunos e passam a ser filhos e a docência é tomada como atividade de amor e doação.

Louro, ao discutir a vocação feminina para o magistério, a aproxima da ideia de maternidade, sendo que, para aquelas mulheres a quem a maternidade não se concretizou, o magistério seria uma forma de cumprir a função feminina, ao se tornarem "mães espirituais". Louro (2001, p. 465) exemplifica ao citar a seguinte passagem:

> Quando Gabriela Mistral pede a Deus que lhe permita que "seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da (sua) carne", ela expressa com muita ênfase esse processo que poderia representar, para algumas mulheres a única forma de dar a luz.

Como se pode observar, a fala de Gabriela Mistral em muito se parece com a da professora Neuza. Ambas falam da necessidade de "ser mais mãe do que as próprias mães". Ainda que Neuza viva num contexto diferente e tenha experimentado a maternidade, ela se coloca como mãe de seus alunos. Reproduzindo e repetindo o discurso que aproxima professora e maternidade.

Em Gabriela Mistral e na narrativa de Neuza fica evidente que a mãe é a protetora-mor e que a professora, portanto, não só deve se aproximar da imagem da mãe que defende seus filhos, mas ultrapassá-la. Logo, como pensar a ideia de ser mais que mãe? Afinal, não basta ser mãe, não basta ser professora, é preciso "passar a ser mais mãe do que a própria mãe". Nestas narrativas, o que há? Um toque de denúncia, de recusa ou de reprovação. A mãe de hoje não é mãe suficiente. Ou, dito de outra forma, a professora-mãe de hoje não é suficiente. Daí que a professora precisa passar a ser mais, mais do que é. Mais mãe e menos professora? Ou ser professora não é ser menos, mas sempre mais? Mais mãe, mais afetiva, mais enfermeira... Certamente o discurso apresentado na narrativa de Neuza dá mostras dos dispositivos de fabricação da professora que vem sendo produzido.

A maioria das narradoras teve uma trajetória escolar composta por continuidades e rupturas. Concluíram a educação básica, interromperam os estudos para casar, ser mães e só recentemente procuraram qualificação profissional no curso de Pedagogia. Ressalte-se que três das entrevistadas só voltaram a estudar mediante a oferta de um curso emergencial de licenciatura parcelada plena. Tal curso tinha como objetivo qualificar as profissionais leigas

que atuavam nas escolas da rede municipal. Desta forma, das cinco professoras entrevistadas três fizeram curso superior nos moldes emergencial, uma fez curso regular em Pedagogia e outra continua só com o curso Técnico em Magistério.

Em suas narrativas, todas deixam claro que o período da faculdade foi de muito sacrifício, mas de satisfação. Dentre os argumentos apresentados algumas alegaram que a idade não colaborava, já que a "cabeça não ajuda", outras falaram da dificuldade que tiveram para compreender e acompanhar os textos e discussões.

Desta forma, a trajetória escolar delas não é tão diferente da vida pobre de muitas mulheres deste país. Tiveram que se dividir entre as atividades: do trabalho, do estudo, da casa, do cuidado com os filhos e assim foram se constituindo como mulher, professora e leitora. A vida pobre aqui não só no sentido econômico, mas de toda a vida. Aliás, Pelbart (2000) nos faz pensar um pouco sobre a vida pobre que cerca a todos, inclusive aqueles que têm condições econômicas mais favoráveis como se pode observar nesta citação de José Gil (*apud* PELBART, 2000, p. 25):

> Aqui há tempos atingi aquele ponto central onde descobri a verdade: que a minha vida é irremediavelmente pobre. Não há nada a fazer-lhe. Aliás, já tentei de tudo, e quanto mais me agitava a contrariar a tendência mais me aproximava daquele ponto terrível [...] Não que me falte alguma coisa. Vou a concertos e a exposições, leio muitos livros e revistas, tenho uma discoteca e biblioteca razoáveis, tenho amigos e relações, em suma nada me falta para ter uma bela vida. Mas criou-se uma espécie de fosso a minha volta. É invisível, mas está lá, e faz-se sentir mesmo no meio do concerto mais empolgante. O que oiço (sic) toca-me, mas é como se não me tocasse, se olho bem; o que leio fica apenas em mim, não passa de mim, e acaba por amarelar, sem eco; o que vejo nas galerias de arte e o que lá se diz, é como se não tivessem a ver com a minha vida. E tudo o resto é assim. Há um grande buraco no meio das pessoas que lhes abafa a fala e absorve as vozes que vêm dos outros... O buraco alastra como o do ozono. Vai comendo o céu. É como se a pouco e pouco me comesse o corpo. Noto agora que há muito tempo a vida se me empobrecia. Muitas coisas começaram a desaparecer dos meus hábitos, sem que desse por isso. Primeiro, as palavras. Algumas, para começar, depois muitas, numa torrente imensa, desapareceram do meu vocabulário... Com as palavras foram-se ideias, sensações, sentimentos. Gostava imenso de uma ária de ópera [...] Então chorava. Era a melhor maneira de me exprimir. Hoje, já nada disso acontece. É que já não preciso me exprimir. Tudo me exprime, e muito melhor do que poderia fazê-lo. [...] E quem sou eu para pretender assim exprimir emoções tão fortes, mais fortes do que todas aquelas de que sou capaz? Por isso calo-me.

Pelbart ressalta a questão do empobrecimento da vida que vem assolando nossas experiências. Cabe refletir se para as pessoas que têm oportunidade de frequentar concertos, teatros, museus, possuir livros e discos há a depauperação da experiência, que as esvazia e

priva do canto, das palavras, do choro, de gaguejar, de sentir, do corpo e da vida. O que dizer ou pensar, então, das professoras investigadas, sempre tão ocupadas em suas tarefas e tão pobres de oportunidades? Talvez, uma frase[5] possa resumir: a professora é uma mulher pobre. Dessa forma, é preciso estar atento às formas de empobrecimento da professora, leitora e mulher.

Na trajetória dessas professoras "o cuidar" tem uma forte conotação. Nívia, por exemplo, cuidava da casa, dos irmãos, da casa da patroa. Assim, o ponto de conexão relacionado ao cuidar retorna nas práticas de professora e filha já que Nívia hoje "cuida" de crianças na creche e cuida do pai. A linha de conexão entre o ontem e o hoje está atravessada pelas continuidades e descontinuidades do cuidar.

Marina, ao narrar sua rotina como professora de educação infantil, também enfatiza o cuidar: "*A minha atividade no berçário é trocar crianças, dou de mamar – mamadeira, dou banho ... brinca. Eu chego dá o banho, dá mamadeira, troco quando é preciso e brinca, é a rotina"*. (Marina)

Não se pretende aqui discutir o cuidar e o educar próprios da educação infantil, mas de pensar o cuidar como elemento-chave na trajetória dessas professoras e que vem constituindo suas práticas diárias. O problema não está no fato de cuidar, mas sim no tipo de cuidado e de uso a que as professoras se prestam.

Como professoras de crianças pequenas elas narram a percepção que têm do lugar em que atuam, sendo que a falta é marcada, no discurso de Lúcia, como falha da educação. Sendo que a "força" que gera seu fazer/ser professora está relacionado diretamente com o "amor".

> Ainda falta muita coisa. Para mim, acho que ainda, a meu ver, está muito longe de ser uma educação que deveria ser mesmo. Tanto em relação aos cursos que deveriam proporcionar para gente, a orientação, as matérias, o espaço físico, está muito longe ainda de ter uma educação boa.
> Eu gosto muito de trabalhar na educação, apesar de todas essas falhas que são grandes. O que dá força para gente é a gente gostar do que faz, né. Fazer com amor! E procurar assim, buscar meios, né. Para melhorar isso aí. Nem sempre dá certo porque buscar sem condições é difícil. (Lúcia)

Lúcia ressalta a importância de gostar do que faz, ou dito de outra forma ter um pouco de paixão por sua atividade docente. Almeida (1998), em estudo sobre mulher e educação, justifica que a palavra "paixão" defendida por ela remete não à ideia de sacerdócio, missão ou mesmo vocação, mas que o ato de educar é muito difícil, exigindo do educador força e

[5] Uma frase para resumir tudo. Aqui, a clara evidência do quão pobre nos tornamos quando tentamos expressar todo um contexto simplificando, ainda que seja por uma questão de síntese e ainda assim economizando palavras.

vontade. Desta forma, paixão é entendida pela autora como "desejo, coragem, esforço, desafio, luta, aquilo que impulsiona cada ser humano para superar-se e transcender-se" (ALMEIDA, 1998, p. 22). Mas não parece ser a paixão o sentimento de que fala Lúcia, talvez o que melhor expresse seja o amor fraternal, isto é um amor que deve ficar no âmbito do familiar e que não comporta o estrangeiro, o estranho.

Vale destacar que a expressão "fazer com amor" pode, além de corresponder à força propulsora que promove a educação, ser uma expressão de ordem. Tal expressão parece remeter a um tipo restrito de proposição marcada por imperativo, que aparece no discurso das professoras ressoando práticas, valores, símbolos e crenças. Será que se fosse um professor e não uma professora usaria a mesma expressão "fazer com amor" para designar sua prática profissional? Por que não dizer "fazer com responsabilidade"? "Fazer com compromisso"?, "fazer com competência?" Quais são os pontos que se repetem ou divergem em relação à problemática 'mulher' quando a professora Lúcia diz "fazer com amor?" Aqui, não está em questão o fato de que se deve ou não fazer as atividades com amor, mas pensar em que esse discurso ancora-se e, também, como ele vem sendo desconstruído.

A história do magistério primário no Brasil está intimamente ligada à história das mulheres, daí que falar das lutas e acontecimentos vividos por professoras é também falar de mulheres. Para Almeida (1998, p. 77),

> A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e sua vontade. Às vezes, acatavam ideologias patriarcais, outras vezes as questionavam como uma forma de resistência, mas, todas elas, tanto no Brasil como em outros países do mundo ocidental capitalista, mantiveram-se coerentes com seus princípios e seus valores durante o tempo todo. Em momento algum deixaram de lado sua preocupação com a infância, com a família, ou deixaram de manifestar seu repúdio à violência e a todas as formas de exploração e opressão.

Nesse sentido, a autora enfatiza que o trabalho desenvolvido no magistério em muito contribuiu para desafiar os preconceitos e determinismos do patriarcado, além de tratar da existência feminina num mundo normalizado por preceitos masculinos.

LEITORAS

Lílian de Lacerda (2003, p. 310) trata da história de leituras de um grupo de mulheres em meados do século XIX e início do século XX. Nessa investigação a autora pontua dentre outros aspectos as práticas escolares de leitura, concebendo leitura como atividade de "saber

bem dizer o texto". Desta forma, era preciso cuidar da entonação, pontuação com exercícios orais.

Lacerda destaca que aprender/ensinar a ler um texto estava diretamente relacionado com a "**natureza oral da leitura**, na afirmação do gosto literário, na ampliação do vocabulário e na repetição/reprodução do que é lido" (LACERDA, 2003, p. 311. Grifos da autora). Assim, a escola adota a prática de leitura em voz alta também como uma forma de controlar os desviantes e de condicionar o sentido da leitura.

> É assim que o modelo de leitura em voz alta e intensiva combina articuladamente com a concepção de leitura presente no fim do século XIX. A escola retratada pelas imagens femininas não oferece como possibilidade de leitura para as leitoras muito mais que o letramento mínimo necessário para a época, ou seja, ler e escrever corretamente (LACERDA, 2003, p. 313).

Na narrativa das professoras investigadas aparecem pontos de convergência com o modelo de leitura praticado no fim do século XIX. As narrativas evidenciam uma concepção de educação tradicional, pautada na memorização e em exercícios repetitivos, como se observa na narrativa de Carolina: "*Era decorado. Tinha muito... muito... medo daquilo porque não sei... tinha que decorar, por exemplo: 'hoje a leitura vai ser do livro de história', né"*.

No entanto, a leitura silenciosa foi se inscrevendo nas práticas dos leitores e leitoras, o que possibilitava uma leitura sem intérpretes ou censores. A esse respeito Lacerda (2003, p. 314) diz que as leitoras começavam a experimentar formas diferentes da leitura silenciosa.

> As leitoras vão estabelecendo seus gostos e exercitando suas preferências das maneiras mais diversas: a portas fechadas, debaixo da cama, pulando janelas, abrindo tabiques, violando segredos dos armários fechados, escondendo livros dentro de outros, por meio de trocas com vendeiros, vizinhos, colegas de colégio, por meio de encomendas e presentes, empréstimos e contrabando guardado debaixo do colchão.

Novamente outros pontos de aproximação com as narrativas das professoras de Educação Infantil. As imagens de leitoras apresentadas por Lacerda se assemelham à narrativa de Lúcia, quando cita as leituras no quarto; de Carolina, quando se refere aos bilhetes guardados a sete chaves; de Nívia, escondendo livros dentro de outros livros. Ainda que em contextos diferenciados surgem alguns elementos que se assemelham:

> Já apanhei muito por causa disso, porque eu lia mesmo, eu lia escondido. Quando eu ia para a escola, sabe, às vezes, assim na hora do recreio, eu estava com aquela revista escondida entre os livros e lia, outra hora trocava com uma colega, às vezes chegava uma colega eu saia um pouquinho eu

> levava... lia, mas se eu lesse dentro de casa e ela pegasse. Eu arrumava essas revistas com outras colegas, era a única maneira. (Nívia)

Neste fragmento Nívia fala da estratégia adotada para exercer sua prática de leitora, já que a leitura de livros que não fosse a bíblia e os didáticos era proibida por sua mãe. Assim, para Nívia, a leitura silenciosa era uma forma bem sucedida de ler sem que os outros percebessem ou controlassem aquilo que lia. Essa prática de leitura possibilitou transgredir ordens e normas. Transgressão que se repetia para conseguir a revista desejada. No terreno do proibido, da leitura silenciosa, da transgressão, Nívia, assim como as leitoras descritas por Lacerda, iam experimentando suas preferências.

Falar de leitoras é sem dúvida um campo vasto e ilimitado que perpassa as antigas indicações de leituras amenas e delicadas, com temas que tratassem de amores e romances bem sucedidos destinados ao sexo feminino; a leitura de obras de fundo moral e/ou religioso, como também, as estratégias adotadas para uma leitura clandestina que subverte qualquer noção de categorização de leitora.

NARRANDO-SE COMO MULHER E PROFESSORA E LEITORA

As professoras de Educação Infantil narram como se vêem como mulheres/professoras/leitoras:

> Ah! Eu me vejo como uma pessoa muito esforçada. Porque assim... toda a vida eu trabalhei. Que eu me lembro, desde o 6 anos eu comecei a trabalhar, porque minha mãe morreu eu era muito pequena, aí assim eu fiquei com minha tia, até... Minha mãe morreu quando eu tinha 1 mês e 6 dias. Aí minha tia me pegou e levou para casa dela porque ela estava amamentando uma menina de 1 ano, desmamou ela e ficou comigo até os 3 anos. Aí meu pai ficou viúvo e nós somos 4 e meu pai sempre vinha visitar e minha tia ficou com dó e me devolveu para ele. Acho que estava com 4, quase para 4 anos. Então as minhas irmãs tinham que sair para trabalhar, morava na roça, o serviço era pouco, assim... não tinha como ganhar dinheiro [...] E... Eu tive assim bons exemplos ... demais, sabe dentro de casa, meu pai era muito bom, dava de tudo para gente, queria que a gente estudasse. Eu me vejo assim... como uma pessoa esforçada mesmo.
>
> Como aluna era muito tímida. Nossa... eu lembro que quando eu fiz, na minha época, fazia até a 3ª série na zona rural. Depois eu lembro que eu morava lá no Município de Ouvidor [...]. Aí, lá que eu tive que fazer a 4ª série e quem tinha a 4 ª série naquela época era uma pessoa formada. Aí eu fui para Ouvidor fazer essa 4ª série, só que eu achei lá muito puxado, a matéria, tudo, sabe... mas eu nunca desanimava, sempre tinha que... eu ia pro... nas minhas dificuldades eu procurava esclarecer, procurava as colegas, tudo, mas na sala de aula eu era muito tímida e tinha muita vergonha, perguntas por exemplo... às vezes, é por isso que eu tinha muita dificuldade, né. Porque se eu perguntasse mais, né. Eu tinha tido menos dificuldade.

> Eu me vejo assim tímida. Até na faculdade para apresentar trabalho era um custo. Nossa, oh meu Deus! Pensava, nossa, querendo fugir, sabe, mas eu estudava, mas na hora parecia uma angústia, uma coisa ruim, sabe? Imaginava ... agora eu vou.... mas saía bem.
> Como leitora, ah! Eu .... imagino assim que eu tenho que ler mais, né. A gente lê muito pouco. Quanto mais a gente lê, mais e melhor a gente ... tem mais facilidade para estar entendendo as coisas.
> Eu leio revistas, a Veja quando chega na escola, mas não leio todas não. Eu tenho muita preguiça de ler livro muito grande. Nossa! Eu não gosto não porque eu começo aí eu me perco, porque eu ... não tem muita sequên..., eu não tenho muito tempo de estar lendo, leio um pouco paro. Aí se eu pego um menor, às vezes eu tenho... eu leio mais rápido, né? Então eu não gosto do livro grande não, procuro sempre menor. (Carolina)

Carolina demonstra que sua trajetória de vida e escolar está marcada pelo trabalho, persistência, timidez e dificuldades. Estudar e fazer até a quarta série significava, em seu contexto, uma conquista. Daí o esforço para superar as dificuldades. Com o passar dos anos não se contentou com o Ensino Médio, era preciso faculdade. Assim, após um tempo de ruptura, assume o lugar de aluna em um curso superior. Novamente, a dificuldade e timidez precisavam ser superadas. Desse modo, ao falar de si como pessoa e como aluna, promove alguns movimentos de territorialização e reterritorialização, analisando, pontuando sua postura em ambientes diferenciados, sinalizando o que era preciso fazer para superar os problemas.

Ao pensar-se, como leitora, diz que devia ler mais. Daí parte de uma imagem idealizada para narrar a leitora que vem sendo. De certa forma, estabelece-se um paradoxo entre o idealizado e o que vem se constituindo, o que faz com que se avalie como alguém que tem que ler mais, dizendo, portanto, que lê pouco. Assim, a auto-avaliação fica na dualidade entre ler muito e ler pouco.

Na narrativa de Lúcia uma ideia no mínimo interessante: “deveria ler como leitora”.

> Não sou uma boa leitora. Acho que deveria ler mais, leio pouco, deveria ler como leitora.
> E assim... eu costumo esquecer, eu não gravo assim os autores. Eu gostaria de gravar, aprender a anotar, para gravar eu tenho dificuldade. Eu leio o livro depois eu esqueço.
> Como professora eu gostaria de buscar muitos cursos para mim. Assim: coisas novas. Gostaria por causa das condições financeiras, porque eu acho que o casamento, os filhos, tudo isso prende a gente um pouco. Não tem como você ir largando tudo para estar correndo atrás só de vida profissional [...]
> Não sou assim uma leitora que sempre está lendo, mas eu gosto de variedades. Eu gosto de livro de Artes, eu gosto de auto-ajuda e livro de romance, eu leio de tudo um pouco.

> Clarice Lispector, gosto dos nossos autores também. Inclusive teve uma época em que trabalhei numa biblioteca e foi uma época em que mais li (Lúcia).

Lúcia fala de uma imagem de leitora que, segundo a narrativa, difere da sua. A imagem de leitora aproxima-se daquela que lê da forma como se deve ler. Uma leitora dentro da norma, o que implica, segundo Lúcia, saber o nome dos autores e não esquecê-los, lembrar-se do livro e da história lida. Para ser leitora deve-se gravar. É preciso que a leitura seja registrada pela memória. Por isso, Lúcia diz que não é boa leitora. Como leitora esquece. Não se lembra dos nomes, nem do livro.

Assim, Lúcia parece desviar-se da leitora por ela idealizada, daí que ela não se reconhece como leitora, isto é, se vê como alguém que lê, mas não naquela perspectiva modelar de leitora. O movimento de ler vai acontecendo fora do lugar estabelecido.

Ela fala de si como uma leitora que está à margem do que para ela significa ser leitora, de tal modo que chega a dizer que "deveria ler como leitora". (Lúcia)

Como professora narra a necessidade de buscar mais cursos. A imagem da professora que busca ou que deve buscar continuamente a qualificação é reforçada na narrativa de Lúcia. Assim, como também reforça a ideia da mulher profissional que se divide entre o casamento, os filhos e o trabalho. Lúcia fala também da necessidade de valorização profissional em termos econômicos.

A narrativa de Nívia fala da realização do sonho de ser professora e da leitora incompleta.

> Eu penso que... eu acho que ainda me falta muito eu teria que buscar ainda mais, eu sei muito pouco... eu me sinto realizada até certo ponto eu queria me aprofundar mais, melhorar ter capacidade de aprender com mais facilidade, porque eu tenho dificuldade, de gravar alguma coisa eu esqueço, esqueço muito e de entender também, porque tem coisas que às vezes eu leio e eu tenho dificuldade de entender aquilo que li, então é onde muitas vezes volto para trás, gosto de ler de vagar, para ler voltando. Por exemplo, quando eu estava na faculdade eu me lembro de um trabalho que eu fiz individual eu tive muita dificuldade para entender aquilo ali. Hoje, porque antigamente eu tinha mais facilidade. Acho que é a idade (risos). Eu acho que faz diferença sim, 57. A cabeça hoje é bem diferente, mais madura, mais experiente, mas também mais preocupação. Fico aqui na escola das 11 h até as 17:00 horas. No período da manha cuido dos afazeres domésticos, tem meu pai que eu me preocupo, os filhos.
> [...] Mas eu posso dizer assim que como professora eu realizei um sonho de criança. Na minha casa tinha um mandiocal. Eu brincava e os pés de mandioca eram os meus alunos. O que eu aprendia eu ensinava para eles. (Nívia)

Ao falar de si como leitora, Nívia diz que ainda lhe falta muito. A falta, entendida como ausência, coloca a leitora numa ideia de ordenação, classificação, adjetivação. Assim, se vê como leitora-falta, falta algo para ser leitora. Uma leitora fragmentada, em que falta algo para sua composição integral, plena e única. Segundo Nívia a dificuldade está em reter a leitura, em entender o lido. Assim, como Lúcia, Nívia também esquece.

A ideia de uma leitura que retém ganha força nas narrativas. Assim, ser leitora para elas é estabelecer uma conexão direta com o arquivar, com o guardar. É preciso que a leitura realizada seja retida e que de alguma forma permaneça. Entretanto, essa leitura que retém vem sendo solapada pelo esquecimento.

O que se observa é que a cobrança escolar de saber *décor* a leitura parece descolar-se de seu meio de produção, subsistindo enquanto força que se propaga na ideia de constituir-se leitora. Desse modo, a imagem de leitora capaz de reter o objeto lido propaga-se, mas a leitura encontra outros caminhos além do arquivamento. Assim, o que de certa forma contribui para a destruição da possibilidade da leitora-devir não é a imagem de uma leitora capaz de reter, mas justamente o uso que se faz de um saber dado como legítimo e majoritário.

Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004, p. 89-90), ao discutir as imagens de pensamento "pop", dizem que

> O problema das imagens de pensamento não se deve ao fato de serem encontradas "na boca do povo" ou de servirem como estandartes para suas crenças. Não é a natureza das imagens nem seus graus de incidências sobre os territórios que estereotipam os devires, transformando blocos de sensação em clichês representacionais, mas sim o tipo de uso a que se prestam. O problema dos clichês, imagens estratificadas, não são as formas-forças-conteúdos que estão em jogo nas imagens e sim sua serventia ao senso comum. As imagens *pop* abrem-se ou não aos devires, de acordo com os modos como são usadas. As complicações da filosofia popular, inerentes à problemática da geo-educação, devem-se à maneira como as imagens funcionam. O que aniquila o devir da imagem é a produção de um saber consensual, legitimado pelos poderes majoritários, que acabam impondo a imagem como uma matéria, uma disciplina do conhecimento.

Desta forma, pode-se inferir a partir da citação supracitada que não são as imagens de leitoras capazes de reter a leitura que está em jogo, mas como vêm sendo usadas essas imagens, visto que as professoras entrevistadas as usam como forma de segregação entre a imagem de leitora ideal e elas mesmas. A imagem da leitora que devora livros e é capaz de reter a leitura é suficiente para que elas se coloquem à margem. Marina, por exemplo, resume como se vê como leitora em uma única frase: "Fraca como leitora".

Poderia aqui dizer que ao se colocarem à margem da imagem de leitora que acham que deveriam ser, talvez se poderia pensar em uma conduta nômade de leitura, diferente da estabelecida. Assim, o fato de não ocupar a imagem de devoradora de livros, nem daquela que retém o objeto lido é que poderá desconstruir a identificação com os condicionantes de ser leitora e, de certo modo, propiciar a ideia de alguém que se desloca entre esquecimentos, idas e vindas, adquirindo com isto a liberdade de ler e construir-se leitora por meio de desterritorializações múltiplas. Contudo, as narrativas apresentadas não mostram esse movimento de desterritorialização no sentido de desconstruir a imagem-raiz de leitora e de reinventar a função leitora, fazendo múltiplas conexões. O que aparece nas narrativas é uma leitora que foi capturada e alinhavada entre imagens idealizadas e pré-estabelecidas de ser leitora. Essa captura fica mais evidente quando se percebe a forma de pensar das professoras, que denota a existência de uma linha com dois polos bem definidos acerca da imagem de leitora, onde de um lado está a leitora boa, ideal e de outro a leitora "fraca". Assim, ainda que se percebam alguns traços de diferenciação no movimento de constituir-se leitora, as professoras parecem não conseguir diferenciar-se, descolar-se do pensamento de uma leitora ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trata, como se viu até aqui, das práticas de leitura de professoras de educação infantil, particularmente de professoras que atuam com crianças de creche. A partir das narrativas de cinco professoras foi possível perceber alguns traços das cartografias que as constituíram e vem constituindo como leitoras, mulheres e professoras.

Encerro este artigo enfatizando que as narrativas dessas professoras falam de contextos e acontecimentos que, em alguns momentos, diferenciam-se e, em outros, convergem para planos estabelecidos e, em outros ainda, para linhas de fuga. Em suas narrativas, alguns fragmentos de experiência, de acontecimentos que levam a desbordamentos em outros, há evidência da captura, da falta de uma força capaz de provocar outras formas de pensar.

Quanto às mulheres, professoras e leitoras, as narrativas entremostram as tramas de um mapa singular, mas ao mesmo tempo plural. Mulheres, professoras, leitoras. Creio que esta seja não a melhor, mas uma forma de expressar o conceito: mulher e.... professora e... leitora e... todas em uma, a singularidade repleta de multiplicidades. Contudo, é preciso entender que essas multiplicidades não são como camadas que vão se somando ou agregando, mas se articulando em movimentos díspares, fazendo os sujeitos deslizarem, oscilarem em

posições distintas. Por isso, ao buscar cartografar as práticas de leitura de professoras de Educação Infantil, deslizo entre algumas linhas do mapa que compõem esses indivíduos, que podem devir tantas coisas, dentre elas devém mulher, devém leitora, devém professora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EDUNESP, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20.ed. São Paulo: Global, 2001.

LACERDA, Lílian de. **Álbum de Leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Unesp, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

_____.Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminares, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.